



TENDENCIAS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

MAGDA GARCÍA QUINTANILLA
ROBERTO FELICIANO REBOLLOSO GALLARDO

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES HACIA LA ENSEÑANZA DE LA RSE EN POSGRADOS DE NEGOCIOS

Abreu, J. L.¹, Araiza, M. de J.², Jardines, F. J.³, Barragan, J.⁴

¹²³⁴ UANL, Universidad Autónoma de Nuevo León México-FACPYA. Email: spentamexico@gmail.com;
araizav@gmail.com; francisco.jardinesg@uanl.mx; jose.barraganc@uanl.mx

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL
Eje Temático: Estrategias y Procesos Educativos
a. Prácticas y Metodologías Educativas Innovadoras

RESUMEN

El tipo de investigación es de tipo documental y cualitativo con carácter descriptivo y explicativo. Se utilizaron datos obtenidos del Aspen Institute Center for Business Education, basados en encuestas aplicadas a 15 escuelas de negocios para medir las actitudes de los estudiantes hacia la relación entre negocios y sociedad. En estos casos, se evaluaron y analizaron las siguientes dimensiones de estudio: Definición de Éxito en los Negocios, Liderazgo y Valores de Negocios y Preparación de la Escuela de Negocios

Palabras clave: Responsabilidad Social Empresarial, RSE, Actitudes de los Estudiantes, Escuelas de Negocios, Valores de Negocios.

INTRODUCCIÓN

Actualmente existe una fuerte tendencia que está influenciando a las escuelas de negocios, contaduría y/o administración hacia una mejor enseñanza que involucra el rol de los negocios en la sociedad. Estudios realizados a nivel mundial señalan una clara demanda de parte de las empresas, la sociedad y los estudiantes para que se lleve a cabo investigación, educación y entrenamiento en el área de la responsabilidad social empresarial (RSE).

El enfoque latinoamericano de enseñanza en maestrías de negocios, contaduría y administración debe responder al reto planteado por el debate de la RSE y exige un modelo de enseñanza de RSE en los programas de las maestrías de negocios, contaduría y administración, que contenga los fundamentos teóricos-curriculares necesarios para lograr tal objetivo.

Los estudiantes son los principales agentes de cambio para incorporar el impacto de la RSE dentro de la experiencia de la maestría. Los estudiantes tienen el apalancamiento necesario para realizar los cambios académicos y los legitiman. Por esta razón, se analizará la percepción de los estudiantes de maestría del área de negocios, administración y contaduría sobre la inclusión de los temas de responsabilidad social empresarial en los programas de estudio.

Planteamiento del Problema

Sobczak et al (2006) indican que el futuro éxito de la RSE depende de la actitud de las nuevas generaciones. Ellas influirán en las relaciones entre las empresas y la sociedad, bien sea como ciudadanos, clientes o gerentes. Generalmente, las generaciones jóvenes son consideradas más abiertas a los temas sociales y ambientales, prometiendo un brillante futuro para RSE. El número de estudiantes en las escuelas de negocios que toman cursos de RSE está creciendo con rapidez (Matten y Moon, 2004). Sin embargo, sería infundado esperar que el interés de las futuras generaciones de gerentes en los aspectos sociales y ambientales y sus deseos de integrar las expectativas de los stakeholders en el proceso de toma de decisiones sean suficientes para garantizar la corriente dominante o el desarrollo de la RSE en los siguientes años y décadas. Existe fuerte evidencia de que los tomadores de decisiones del mañana no comparten los valores que impulsan a la RSE. Por ejemplo, un estudio reciente entre jóvenes analistas financieros muestra que sus actitudes hacia la RSE permanece escéptica y no difiere de la de sus colegas de mayor edad (WBCSD y UNEP FI, 2005). Las convicciones personales de los individuos no son

suficientes para cambiar las prioridades en la gerencia de las empresas. El éxito de la RSE también depende de las dinámicas organizacionales y regulaciones colectivas, así como del desarrollo de herramientas gerenciales, tales como indicadores sociales y ambientales para la elaboración de reportes.

Las universidades, las escuelas de ingeniería y las escuelas de negocios pueden jugar un rol muy importante, mediante el desarrollo de investigación orientada a los negocios con el concepto y la implementación de RSE y estableciendo corrientes de estudios en programas educativos y de entrenamiento. Las instituciones académicas están en la posición de proveer los gerentes de hoy y del mañana con conocimiento sobre el impacto positivo de la estrategia de RSE en el desempeño a largo plazo de las empresas y sobre las herramientas y procedimientos que caracterizan un sano e integrado enfoque de RSE. Sobczak et al (2006) han argumentado que el impacto potencial de las instituciones académicas en el campo de la RSE no se limita a esos aspectos. Las instituciones de educación superior también influyen la percepción que los estudiantes y jóvenes gerentes tienen de las empresas y sus responsabilidades hacia la sociedad. Esta situación destaca la responsabilidad de las universidades y de las escuelas de negocios.

Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son las principales responsabilidades de una empresa?
- ¿Qué elementos intervienen en la definición de una empresa bien gestionada?
- ¿Cómo se benefician las empresas al cumplir sus responsabilidades sociales?
- ¿Qué relación existe entre cada una de las actividades / prácticas empresariales y los conflictos de valores en la gestión de un gerente?
- ¿Cuándo el gerente está en conflicto con los valores de la empresa en la que trabaja, cuáles son las reacciones y decisiones al respecto?

- ¿Las facultades de negocios en los posgrados, están preparando a los estudiantes para gestionar conflictos de valores?

Objetivo de la Investigación

- Determinar y analizar las actitudes de los estudiantes hacia la Enseñanza de La RSE en los posgrados de negocios.

MARCO TEÓRICO

Actualmente el tema de la responsabilidad social empresarial (RSE) se discute a nivel internacional y son muchas las iniciativas que se han desarrollado para promover una conducta empresarial que vaya más allá de la simple generación de utilidades, y que incorpore aspectos sociales y ambientales dentro de la estrategia del negocio.(Prado et al, 2004).

Zaratustra, primer filósofo de la humanidad, quien nació el 26 de Marzo de 1767 AC, en la Antigua Persia, en su lengua natal el Avesta, propuso el término *“Vohû Khshathra Vairya”* para dar origen a lo que en la actualidad conocemos como responsabilidad social. En su época, Zaratustra era un exitoso empresario dedicado ganadería y a la cría de caballos. En adición, Zaratustra dedico su tiempo a desarrollar una filosofía basada en la responsabilidad social y en tres pilares fundamentales que el distinguió como “buenos pensamientos, buenas palabras y buenas acciones”. Al definir su filosofía de responsabilidad social, Zaratustra tuvo que enfrentar grandes dificultades y hasta arriesgar su vida para convencer al rey de Persia Kavi Vishtaspa. Le tomo a Zaratustra dos años de rigurosa perseverancia para deliberar y hacer llegar el conocimiento sobre responsabilidad social al rey y a la reina, a la corte y a su comunidad. Finalmente lo logró y el mensaje se extendió por todo el imperio persa. Zaratustra propuso sus

estrategias de responsabilidad social en el primer tratado de ética que conoció la humanidad: Los Gathas. En este tratado que contempla el tema de la responsabilidad social, el mencionado filósofo declara que cada persona debe escoger servir a la sociedad y al mundo viviente (Abreu, 2006). En adición a su origen persa, las discusiones sobre responsabilidad social empresarial se remontan a cuando las acciones de las compañías empezaron a tener un impacto más allá de la comunidad local en la cual proveían de empleo, bienes y servicios. En los Estados Unidos, este debate empezó a finales del siglo XIX, cuando el gobierno empezó a regular las acciones de los negocios, resultando en leyes dirigidas a influenciar la conducta de las empresas. El dilema de cuál es la responsabilidad de las empresas ha sido materia de debate desde entonces (Prado et al, 2004).

Fisher (2004) afirma que la evolución del concepto moderno de responsabilidad social empresarial ha sido descrita por Carroll (1999). En los años 50, de acuerdo a Carroll, una literatura formal en el tema comenzó a desarrollarse. Durante los años 60 y 70, las definiciones de RSE se expandieron y proliferaron. El enfoque en investigación empírica y temas alternativos tales como el de desempeño en RSE y la teoría de los stakeholders marcaron los años 80. Este enfoque continuo en los 90 hasta el presente con el concepto de RSE suministrando las bases o punto de partida para conceptos y temas relacionados. Paralelamente a la investigación en el área de RSE, los investigadores del ámbito gerencial comenzaron a estudiar ética empresarial en los 60 y al principio fue dicho que esto era simplemente otra moda gerencial, sin embargo, el interés en la ética empresarial ha aumentado desde ese entonces (Trevino y Nelson, 1999).

Durante los años 70 la ética empresarial emergió como un campo de estudio basado en los fundamentos suministrados por los teólogos (Ferrell et al., 2000). Durante los 80, varios centros de ética empresarial fueron formados los cuales publicaron investigaciones y ofrecieron

cursos, conferencias y seminarios. Desde los 80 el estudio de la ética empresarial ha sido promovido en el currículo de las escuelas de negocios. En la actualidad, la ética empresarial es un campo en evolución. Los temas pueden ser enfocados desde varias perspectivas disciplinarias, incluyendo a la filosofía y a las ciencias sociales, o pueden ser tratados pragmáticamente buscando soluciones a problemas específicos (Ferrell et al, 2000).

Debates a partir de los investigadores y académicos de la RSE

Desde una perspectiva de negocios, el principal enfoque ha sido en RSE, mientras que los filósofos han estado involucrados en aplicar la teoría ética y el análisis para estructurar la disciplina de la ética empresarial (Epstein, 1987; Ferrell et al., 2000). Sin mayores sorpresas, los líderes empresariales han tomado conceptos de varios enfoques con poco interés en las definiciones académicas que intrigan a los catedráticos (Epstein, 1987). Davidson y Griffin (2000) definen a la RSE en forma similar a la de muchos otros escritores: “Un grupo de obligaciones que una organización tiene para proteger y promover a la sociedad en la cual funciona”

Al discutir sobre organizaciones y responsabilidad social, Davidson y Griffin (2000) toman un enfoque descriptivo. El nivel de responsabilidad social demostrado por una organización es representado por un continuo que identifica obstrucción social, obligación social, respuesta social y contribución social. Solamente las organizaciones cuyas acciones y decisiones están arriba de la obligación social hacen más de lo que exige la ley. Las organizaciones que adoptan un enfoque de respuesta social cumplen sus obligaciones básicas legales y obligaciones éticas y hacen más en casos selectos, mientras que las organizaciones que adoptan un enfoque de contribución social son proactivas en promover el bien social.

Schermerhorn (2002) sigue un enfoque similar, la definición que él provee de RSE es como “la obligación de la organización para actuar en formas que sirven al interés propio y al interés de muchos stakeholders externos”.

Según Boatright (2000), la responsabilidad social tiene que ver con las consecuencias de la actividad empresarial y afirma que la responsabilidad social envuelve “...la selección de metas corporativas y la evaluación de resultados no solamente por el criterio de ganancias y bienestar organizacional, sino por los estándares éticos o juicios de deseo social”. La pirámide de la RSE de Carroll (1999) es ampliamente citada (Kitson y Campbell, 1996; Ferrell et al., 2000; Trevino y Nelson, 1991). Esta pirámide coloca responsabilidad económica en la base y moviéndose hacia arriba de la pirámide están las responsabilidades legales, éticas y filantrópicas. La sociedad requiere que las empresas descarguen sus responsabilidades económicas y legales, esta espera que la empresa cumpla con sus responsabilidades éticas y desea que la empresa se corresponda con sus responsabilidades filantrópicas (Ferrell et al., 2000).

Es interesante notar que Boatright (2000) incluye su punto de vista de la responsabilidad social en adición a su propuesta de que la ética tiene que ver con las acciones de los empleados, mientras que la responsabilidad social tiene que ver con las consecuencias de la actividad empresarial Epstein (1987) asegura que la responsabilidad social “...se relaciona primordialmente con alcanzar resultados de las decisiones organizacionales respecto a temas específicos o problemas, las cuales tienen mas efectos beneficiosos que adversos sobre pertinentes stakeholders corporativos”.

Fisher (2004) destaca que el concepto de responsabilidad social es ambiguo. En este sentido, De George (1999) ha identificado dos formas diferentes en que el término es utilizado: Primero, cuando una corporación es descrita como un ser socialmente responsable, esto algunas

veces quiere decir que, en adición a cumplir con sus obligaciones legales, la organización también cumple con sus obligaciones sociales. El punto importante sobre estos dos usos del término es que ellos se refieren al nivel de compromiso que organizaciones particulares realizan, de hecho, que lo demuestran, de tal manera que esos usos son descriptivos.

Los posibles niveles de compromiso han sido representados en libros gerenciales como un continuo que en un extremo identifica la resistencia a las demandas sociales, luego un enfoque defensivo o social (la organización cumple con sus responsabilidades económicas y legales), seguido por el enfoque de respuesta social (en adición a cumplir con sus responsabilidades económicas y legales, la organización también cumple con las expectativas éticas de la sociedad) y, en el otro extremo, un proactivo enfoque de contribución social (Davidson y Griffin, 2000), (Schermerhorn, 2002), (Samson y Daft, 2003). Una escala similar es adoptada por Black y Porter (1999): defensores, acomodadores, reactivos y anticipadores. Robbins et al (2000) identifica cuatro estadios de responsabilidad social basados en los stakeholders a quienes la organización ve como poseedores de la responsabilidad. En el estadio uno la gerencia es responsable solamente con los accionistas, en el estadio dos los empleados son agregados, en el estadio tres los stakeholders en el ambiente específico (por ejemplo, clientes y proveedores) son agregados, y en el estadio cuatro la sociedad como un todo es añadida.

Un entendimiento claro de la responsabilidad social empresarial es necesario antes de evaluar si una empresa particular ha cumplido con sus obligaciones sociales, es decir, de juzgar el desempeño social. El término responsabilidad social es también usado para representar a las mismas obligaciones, bien sean impuestas por la sociedad, o aquellas asumidas por una organización particular (aun cuando estas reflejen o no los intereses de la sociedad). Estos son los usos tres y cuatro identificados por De George (1999). Debido a que estas obligaciones que

deben ser cumplidas (de acuerdo a la sociedad o a la organización en particular), esto indica el uso normativo del término. La demanda de que las empresas tienen una responsabilidad social, de que ellas deben actuar de cierta manera y abstenerse de actuar de otras maneras no es nueva, esta ha sido discutida en la literatura por más de 50 años (Carroll, 1999).

La responsabilidad social, usada de esta manera, se refiere a la obligación que las empresas tienen hacia la sociedad. Hasta ahora, esto no es controversial, sin embargo, existe un debate sobre el contenido que debe dársele al concepto. Una razón de peso por la que no hay consenso sobre la responsabilidad social de la empresa es que no hay un acuerdo general sobre el propósito de los negocios o no han habido legítimas demandas de esto.

Una manera en que el debate sobre los requisitos de la responsabilidad social ha sido enmarcada es en términos de dos competidoras visiones del rol de la empresa en la sociedad: (1) La clásica, o visión del mercado libre, o visión estrecha; y (2) La visión socio-económica, o visión más amplia (Kitson y Campbell, 1996; Robbins et al, 2000; Schermerhorn, 2002). De acuerdo a la primera visión, atribuida a Friedman (2000), la única responsabilidad social de las empresas es maximizar sus ganancias. La maximización de las ganancias es restringida por “las reglas del juego”, la cual requiere el cumplimiento de las leyes y otras normas sociales. Entonces, “las reglas del juego” identifican las responsabilidades sociales de la empresa. De acuerdo a Friedman (2000) las empresas deben actuar en una abierta y libre competencia sin engaño y sin fraude, de acuerdo a las normas de la sociedad. Levitt es menos específico, sin embargo, el identifica a la responsabilidad social como actuar honestamente, con buena fe y algo por el estilo (citado en Shaw y Barry, 2001, p. 204). Este punto de vista puede ser más acertadamente identificado como el enfoque del mínimo en responsabilidad social. Las empresas tienen que atender una responsabilidad que es demandada por la sociedad y nada más. La visión

socioeconómica ofrece una amplia consideración de la responsabilidad social. De acuerdo a esta visión, las empresas tienen obligaciones que van más allá de buscar ganancias e incluye proteger y mejorar a la sociedad (Robbins et al., 2000; Shaw y Barry, 2001).

“El concepto de RSE es frecuentemente expresado como la adopción voluntaria de responsabilidades que van más allá de las responsabilidades meramente económicas y legales de las empresas” (Boatright, 2000). Boatright continua diciendo que en forma implícita las empresas deben renunciar a ciertas medidas de las ganancias para alcanzar fines no económicos. De acuerdo a Ferrell et al. (2000) una empresa que es socialmente responsable maximizara los efectos positivos que tiene en la sociedad y minimizara los efectos negativos. Backman (1975) identifico algunos ejemplos de RSE “Empleo de grupos minoritarios, reducción de la contaminación, mayor participación en programas para mejorar la comunidad, mejora de la atención médica, mejora de la seguridad y salud industrial” (en Carroll, 1999).

Sethi expresa que la responsabilidad social puede ser definida como: “...llevar el comportamiento empresarial hacia un nivel donde sea congruente con las prevalecientes normas, valores y expectativas” (en Boatright, 2000, p. 340). La responsabilidad social compagina esas expectativas que la sociedad tiene de las organizaciones (económica, legal, ética y discrecional) en un punto dado en el tiempo. Estas son los comportamientos y normas que la sociedad espera que las empresas sigan (Carroll, 1999, p. 283). La sociedad espera que las empresas obtengan ganancias y obedezcan las leyes, y en adición, que se comporten de cierta manera y sean conformes a las normas éticas de la sociedad. Estos comportamientos y practicas van más allá de los requisitos de las leyes, y se están expandiendo constantemente (Carroll, 1999).

El enfoque de la visión socioeconómica está en cómo la sociedad cree que las empresas deben comportarse, por esta razón, es una visión normativa. La sociedad identifica que empresas

son esperadas que hagan más allá de obtener ganancias, y esto varia en el tiempo y se está volviendo más exigente. De George (1999, p. 208) alerta sobre el nivel de responsabilidad social que la empresa debe tener: “Si como sociedad decidimos que las empresas deben ser obligadas a reconstruir la ciudad, no debería permitirse que se cierren a las plantas que no generan rentabilidad, o deberían ser hechas para entrenar a los desempleados, estas demandas deben ser reflexionadas y discutidas en el foro político, y luego claramente legisladas. Estas son demandas socialmente controversiales y no deberían ser confundidas con lo que es moralmente requerido.

La razón por la que la sociedad puede hacer demandas a las empresas es debido a que las empresas funcionan con el consentimiento público y su propósito es servir a la sociedad (Carroll, 1999; Grace y Cohen, 1998; Robines et al., 2000). “Podemos esperar que las empresas sean socialmente responsables porque es parte del contrato con el cual ellas son creadas, con el permiso que la sociedad otorga con la condición de que la sociedad existe primero (Kitson y Campbell, 1996). Debido a que la sociedad espera que las empresas demuestren una genuina responsabilidad social, y las expectativas de los stakeholders reciben mucha atención pública, existen razones prudentes para que las empresas tomen seriamente su responsabilidad social.

Desde los años 60 se ha proclamado que la responsabilidad social y las ganancias a largo plazo no son incompatibles, sin embargo, Drucker en 1984 exclamo que él estaba proponiendo “una nueva idea”, que ser socialmente responsable puede ser convertido en oportunidades de negocios (Carroll, 1999). Sin embargo, los estudios sobre la relación entre responsabilidad social y desempeño financiero son ambiguos (Robbins et al., 2000). En ejemplos donde hay buen desempeño financiero y social, no está claro si el buen desempeño social conduce a un incremento en el desempeño financiero, o si desempeño financiero provee los recursos para financiar el buen desempeño social. En contrate, hay evidencia de que hay un vinculo entre

irresponsabilidad social y un negativo retorno en el mercado de la bolsa (Trevino y Nelson, 1999).

De acuerdo a un punto de vista alternativo, para calificar como una acción empresarial socialmente responsable, la actividad debe ser una por la cual el retorno marginal a la empresa sea menor que el retorno disponible de algún gasto alternativo, debe ser solamente voluntario, y debe ser un gasto empresarial más que un conducto para la generosidad de un individuo (Carroll, 1999, p.276). Esto es consistente con las afirmaciones de Boatright (2000) de que la empresa debe estar preparada para sacrificar algunas ganancias con la finalidad de promover metas no económicas. Desde luego, este punto de vista no reglamenta la posibilidad de un buen desempeño financiero, mas bien, este afirma que los retornos económicos máximos no han sido alcanzados debido al enfoque en el desempeño social.

METODOLOGÍA

El tipo de investigación es de tipo documental y cualitativo con carácter descriptivo y explicativo. Se utilizaron datos obtenidos del Aspen Institute Center for Business Education, basados en encuestas aplicadas a 15 escuelas de negocios para medir las actitudes de los estudiantes hacia la relación entre negocios y sociedad. En este caso, se evalúan y describen las siguientes dimensiones y premisas (P) de estudio:

Definición de éxito en los negocios

- P (1) Las principales responsabilidades de una empresa relacionan a los accionistas con la creación de valor para la comunidad.

- P (2) Las políticas ambientales intervienen en forma significativa en la definición de una empresa bien gestionada.

Liderazgo y valores de negocios

- P (3) Los estudiantes vinculan el beneficio de las empresas con el cumplimiento de las responsabilidades sociales.
- P (4) Las actividades / prácticas empresariales están en continuo conflicto con los valores éticos en la gestión del gerente.
- P (5) Cuando el gerente entra en conflicto con los valores de la empresa en la que trabaja decide cambiar de trabajo.

Preparación de la escuela de negocios

- P (6) Las facultades de negocios en los posgrados, están preparando a los estudiantes para gestionar conflictos de valores corporativos.

Las escuelas de negocios internacionales que participaron en el estudio fueron las siguientes:

- Carnegie Mellon University, Tepper School of Business
- Columbia University, Columbia Business School
- Duke University, Fuqua School of Business
- London Business School
- Thunderbird School of Global Management
- University of California, Berkeley, Haas School of Business
- University of California, Los Angeles, Anderson School of Management
- University of Colorado, Boulder, Leeds School of Business
- University of Michigan, Ross School of Business

- University of Notre Dame, Mendoza College of Business
- University of Pennsylvania, Wharton School
- University of Virginia, Darden School of Business
- University of Western Ontario, Richard Ivey School of Business
- Yale University, Yale School of Management
- York University, Schulich School of Business

Perfil de los encuestados

El 67% de los encuestados se identifican como ciudadanos estadounidenses. De los ciudadanos no estadounidenses: 20% son de la India, el 20% de Europa, el 19% de Asia (excluyendo China continental y la India), el 16% de Canadá, 8% de América del Sur, el 7% de China continental; 4% de Centroamérica o México, 3% otros; 2% de África; 1% de Australia / Nueva Zelanda.

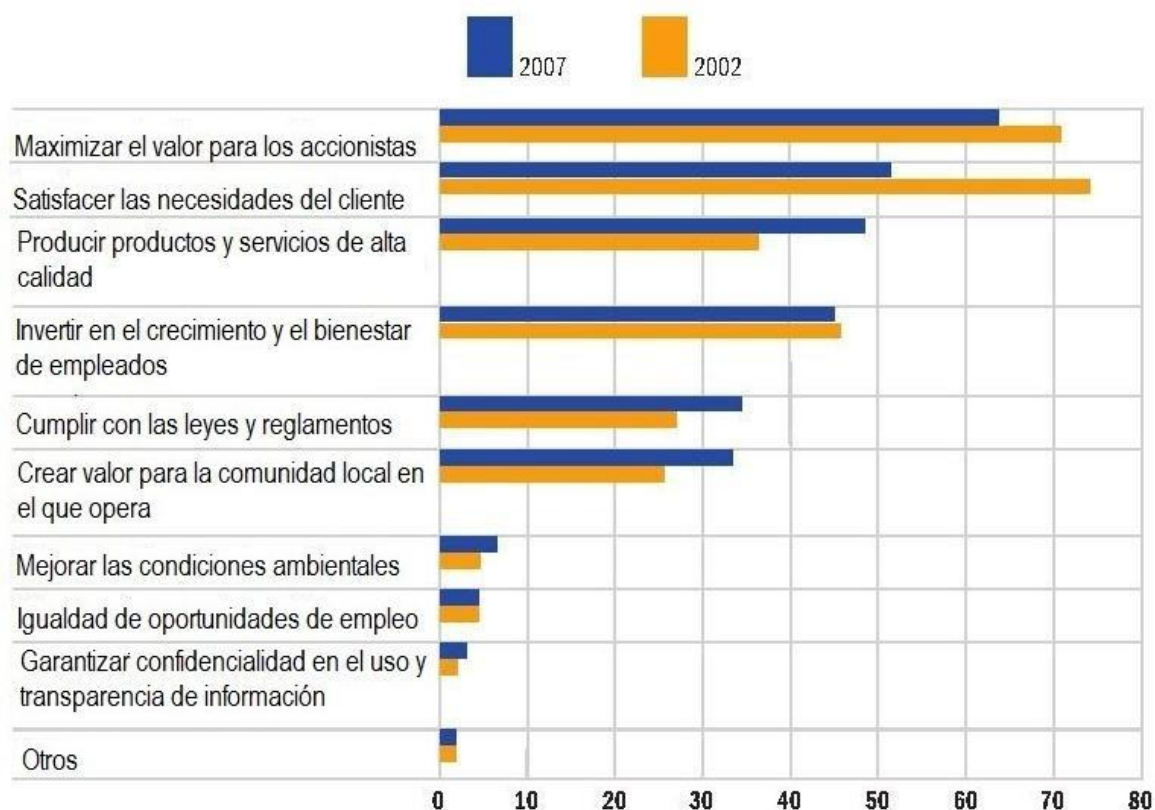
Género: 65% de los encuestados son hombres, el 35% son mujeres. **Edad:** El grupo más grande de estudiantes es de entre 26 y 29 años (54%), seguido entre 30 y 31 años (17%). **Año en la Escuela de Negocios:** 55% de los encuestados está iniciando su programa de maestría; 37% está en la mitad del programa y el 8% están a punto de graduarse.

RESULTADOS

Definición de éxito en los negocios

En el gráfico 1 se observa que los estudiantes de maestría en negocios del 2007 tienden a pensar más ampliamente sobre las principales responsabilidades de una empresa que los entrevistados con anterioridad. Si bien la identificación y maximización de valor para los accionistas y satisfacer a los clientes son las principales responsabilidades, se ven también como responsabilidades muy importantes a los bienes y servicios de calidad, los criterios de producción, cumplir con las leyes y reglamentos y la creación de valor para la comunidad en la que opera la empresa.

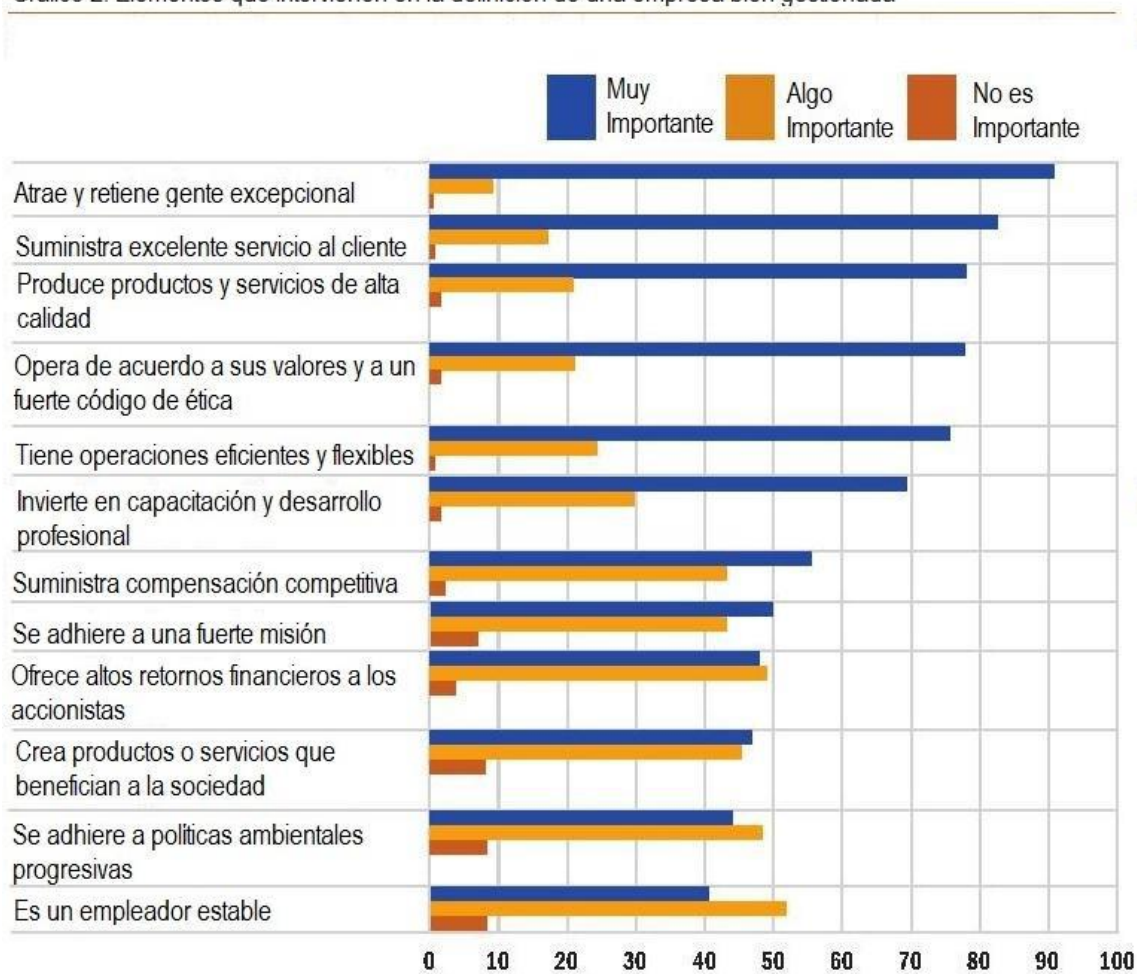
Gráfico 1. Principales responsabilidades de la empresa



Fuente: The Aspen Institute

Como se refleja en el gráfico 2, las respuestas a la pregunta acerca de una empresa "bien gestionada" parecen sugerir la forma en que los estudiantes piensan sobre como las empresas deben cumplir con sus responsabilidades primarias. En la definición de una empresa bien gestionada los estudiantes se ha mantenido bastante constantes durante los últimos cinco años, retener y atraer empleados excepcionales y ofrecer un excelente servicio al cliente encabezó la lista en 2007, como lo hicieron en 2002. Por otro lado, a pesar de los recientes debates públicos sobre el calentamiento del medio ambiente global, las fuentes alternativas de energía, y temas similares, los estudiantes clasifican la importancia de las empresas que tienen políticas medioambientales progresistas cerca de la parte inferior de la lista.

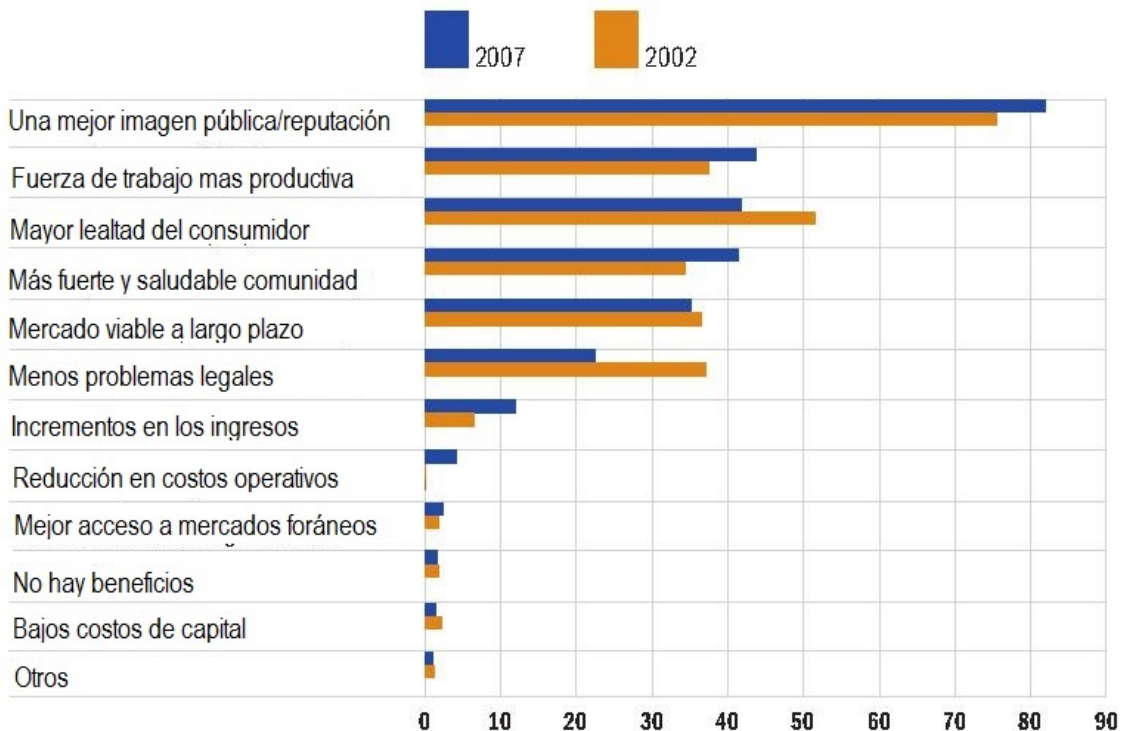
Gráfico 2. Elementos que intervienen en la definición de una empresa bien gestionada



Fuente: The Aspen Institute

Al realizar un análisis del gráfico 3, se interpreta que los estudiantes de maestría en negocios de hoy más fácilmente hacen la conexión entre la buena ciudadanía corporativa y, una comunidad fuerte y saludable. Pero todavía están estudiando los beneficios de la responsabilidad social desde una forma pública-convencional de buena imagen y no hacen la conexión con un aumento de los ingresos de las empresas y la reducción de los costos operativos.

Gráfico 3. Beneficios de las empresas en relación a sus responsabilidades sociales

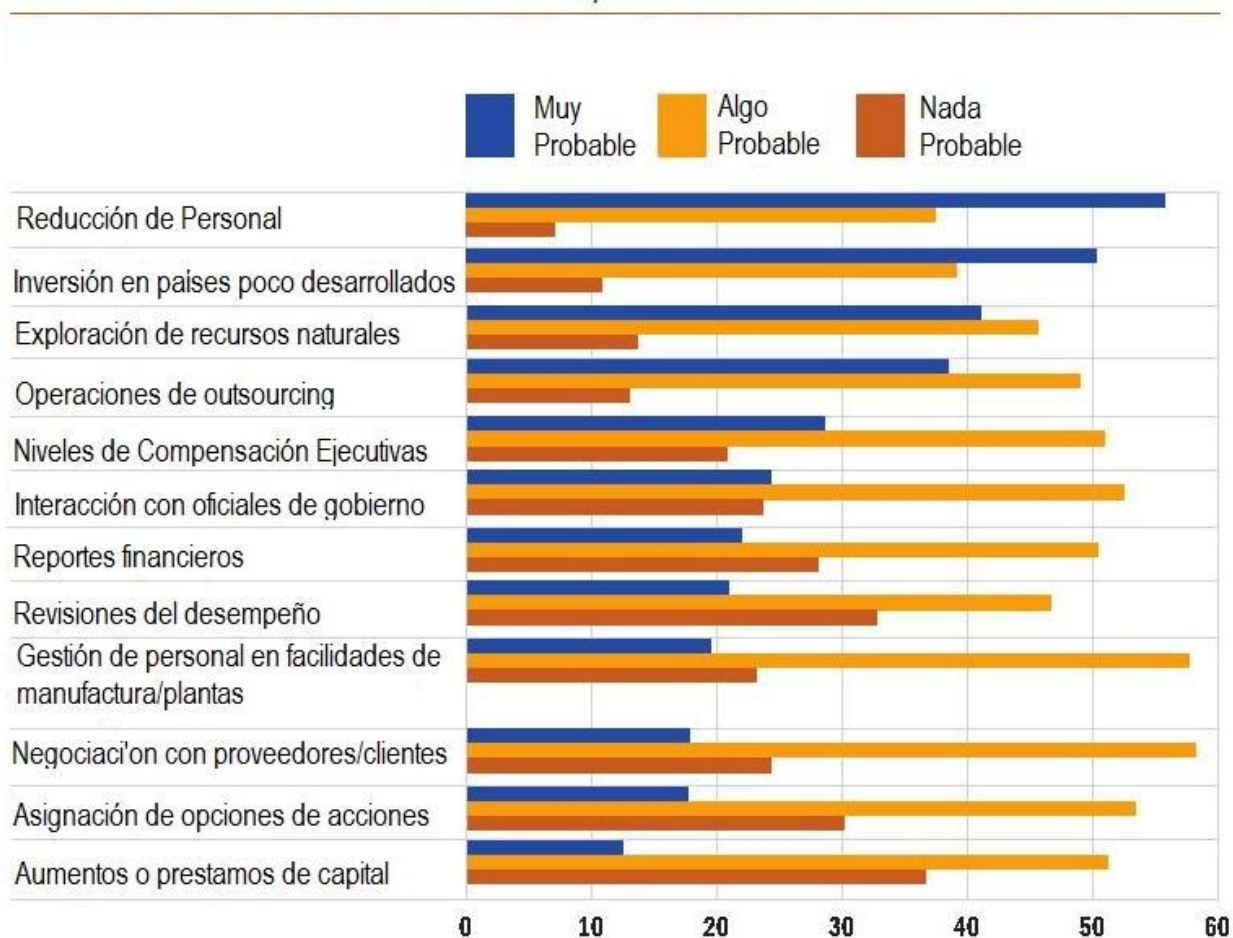


Fuente: The Aspen Institute

El gráfico 4 presenta que en respuesta a la pregunta sobre la probabilidad de hacer frente a conflictos de valores en el lugar de trabajo, el 83% de los estudiantes creen que sus valores a veces entran en conflicto con los valores que son exigidos en los negocios. En cuanto a donde esperan encontrar esos conflictos, "reducción de personal" y "la inversión en los países menos desarrollados" encabezan la lista. En comparación con los estudiantes de primer año, los

estudiantes que se graduaran pronto son menos convencidos de la posibilidad de conflictos de valores en muchas áreas-entre ellas reducción de personal, la inversión en países menos desarrollados y los informes financieros.

Gráfico 4. Conflictos de Valores con Actividades Empresariales



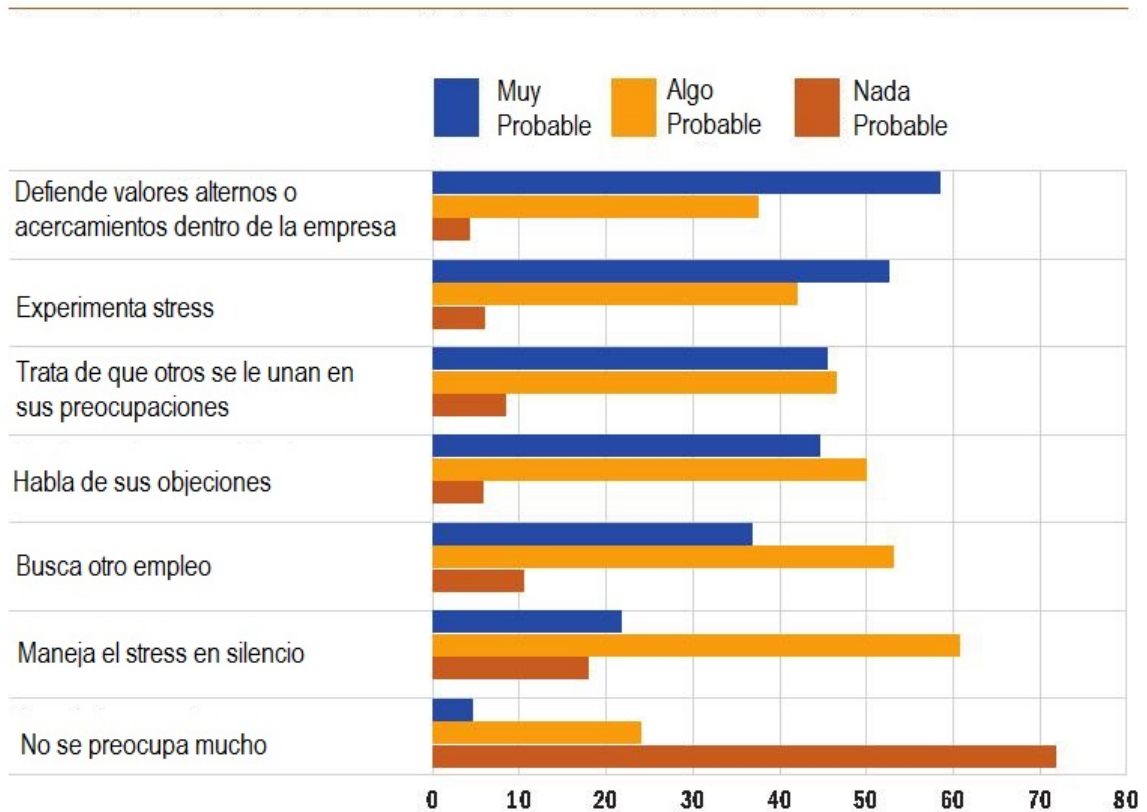
Fuente: The Aspen Institute

En el gráfico 5 se recopilan los siguientes datos:

- Al igual que en las encuestas anteriores, los estudiantes confirman que encontrarían a los conflictos de valores estresantes.

- La mayoría de los estudiantes esperan para hacer frente a los conflictos de valores mediante la toma de acciones o enfoques alternativos.
- Sin embargo, incluso en un mundo post-Enron, sólo el 45% dice que es muy probable que hablen acerca de sus objeciones.
- De particular interés para las empresas: nueve de cada diez estudiantes dicen que es "Muy probable" o "Algo probable" que busquen otro trabajo si encuentran sus valores en conflicto con los de la empresa en la que trabajan.

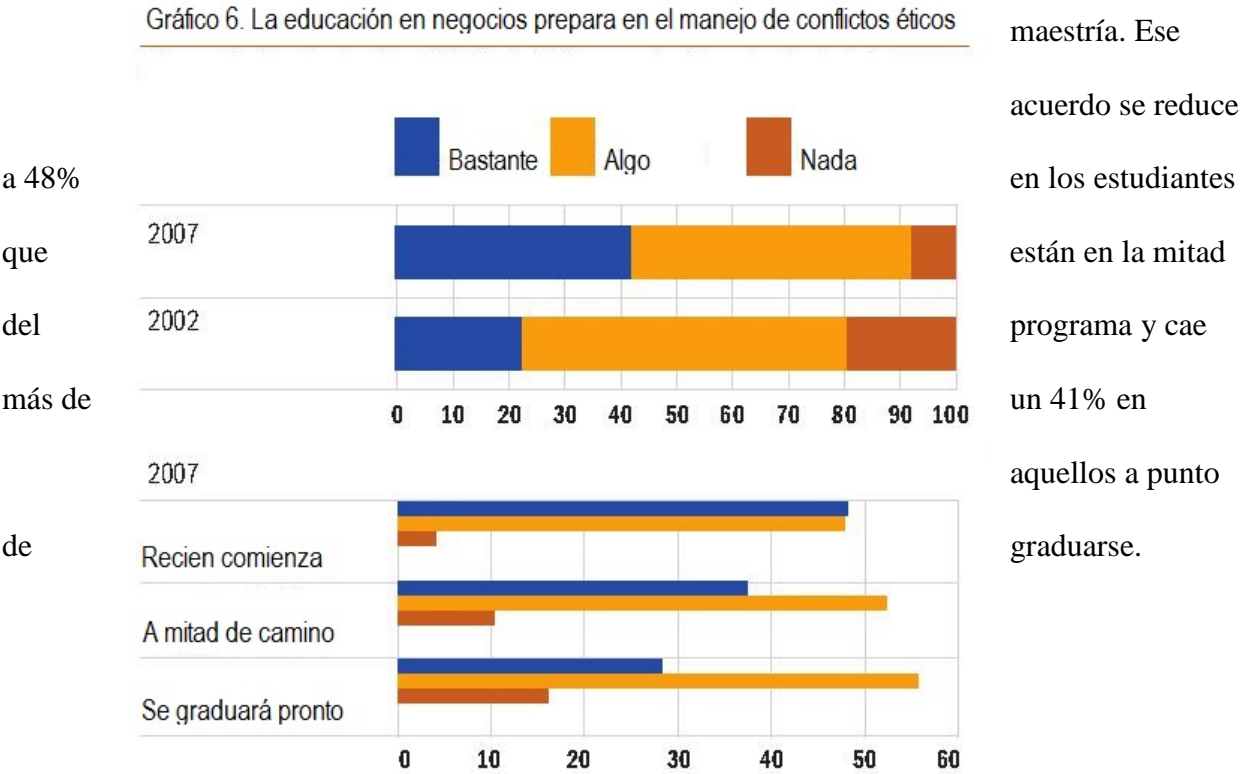
Gráfico 5. Reacciones y decisiones al respecto cuándo el gerente está en conflicto con los valores de la empresa en la que trabaja.



Fuente: The Aspen Institute

Los datos recopilados en el gráfico 6 muestran que los estudiantes en 2007 se sienten más preparados para la gestión de los conflictos de valores que los de la encuesta de 2002. Sin

embargo, su confianza en la preparación por parte de las facultades de negocios cae constantemente a lo largo el programa. Por otro lado, la discusión de los temas de negocios y la sociedad se ha convertido en algo más común en las escuelas de negocios. En 2007, las tres cuartas partes de los encuestados estuvieron de acuerdo en que se sienten fuertemente libres de plantear cuestiones relacionadas con la responsabilidad social de empresas en el aula a partir de 70% en 2002. En adición, 55% de los estudiantes estuvieron muy de acuerdo en que los profesores están interesados en esos debates, en comparación con el 40% de los encuestados en la encuesta de 2002. Otro dato importante es que el 55% de los estudiantes en la encuesta de 2007 que acaban de comenzar en la escuela de negocios están totalmente de acuerdo de que tienen oportunidades para practicar la toma de decisión ética como parte del programa de



Fuente: The Aspen Institute

CONCLUSIONES

Dentro de las conclusiones se presenta el resultado del análisis de las premisas de la investigación en relación a sus dimensiones.

Definición de éxito en los negocios

P (1) Las principales responsabilidades de una empresa relacionan a los accionistas con la creación de valor para la comunidad. Se determinó que la identificación y maximización de valor para los accionistas y satisfacer a los clientes son las principales responsabilidades, y en adición, se estableció como responsabilidades muy importantes a los bienes y servicios de calidad, los criterios de producción, cumplir con las leyes y reglamentos y la creación de valor para la comunidad en la que opera la empresa.

P (2) Las políticas ambientales intervienen en forma significativa en la definición de una empresa bien gestionada. Retener y atraer empleados excepcionales y ofrecer un excelente servicio al cliente son percibidos como los factores más significativos. Los estudios demuestran que los estudiantes colocan la importancia de las empresas que tienen políticas medioambientales progresistas en un orden inferior.

Liderazgo y valores de negocios

P (3) Los estudiantes vinculan el beneficio de las empresas con el cumplimiento de las responsabilidades sociales. Los resultados señalan que los estudiantes perciben a los beneficios de la responsabilidad social desde una forma pública-convencional de buena imagen y no hacen todavía la conexión con un aumento de los ingresos de las empresas y la reducción de los costos operativos.

P (4) Las actividades / prácticas empresariales están en continuo conflicto con los valores éticos en la gestión del gerente. Acerca de los análisis aplicados a la probabilidad de hacer frente

a conflictos de valores en el lugar de trabajo, la mayoría de los encuestados perciben que sus valores personales a veces entran en conflicto con los valores que son exigidos en los negocios.

P (5) Cuando el gerente entra en conflicto con los valores de la empresa en la que trabaja decide cambiar de trabajo. Como se mencionó en los resultados y en la discusión, nueve de cada diez estudiantes dicen que es "Muy probable" o "Algo probable" que busquen otro trabajo si encuentran sus valores en conflicto con los de la empresa en la que trabajan.

Preparación de la escuela de negocios

P (6) Las facultades de negocios en los posgrados, están preparando a los estudiantes para gestionar conflictos de valores corporativos. La investigación reporta que el 75% de los estudiantes estuvieron de acuerdo en que se sienten significativamente libres de discutir cuestiones relacionadas con la responsabilidad social empresarial en el salón de clases.

REFERENCIAS

- Abreu, José Luis. 2006. El modelo zoroastriano. Daena: International Journal of Good Conscience. 1(1): 102-120. Marzo 2006 – Septiembre 2006. ISSN 1870-557X.
- Black, J. S. y L.Porter:1999, Management: Meeting New Challenges. Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.
- Boatright, J. R. 2000. Ethics and the Conduct of Business, 3rd Edition. Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.
- Carroll, A. J.1999. Corporate social responsibility: Evolution of a definitional construct of business and society 38(3), 268–295.

Davidson, P. y R. W. Griffin. 2000. Management: Australia in a global context. Wiley, Brisbane.

De George, R. T. 1999. Business Ethics, 5th Edition. Prentice Hall Upper Saddle River, NJ.

Epstein, E. M. 1987. The corporate social policy process: Beyond business ethics, corporate responsibility, and corporate social responsiveness, California Management Review 29(3), 99–114.

Ferrell, O.C., J. Fraedrichand. y L. Ferrell. 2000. Business Ethics, 4th Edition. Houghton Mifflin, Boston.

Fisher, Josie. 2004. Social Responsibility and Ethics: Clarifying the Concepts Journal of Business Ethics. Dordrecht: Jul 2004. Vol.52, Iss. 4; pg. 381.

Friedman, M. 2000. The Social Responsibility of Business is to Increase its Profits, in Des Jardins, J. R. and J. J. Mc Cal. led. Contemporary Issues in Business Ethics. Wadsworth, Belmont, CA, pp.8– 12.

Grace, D. y S. Cohen. 1998. Business Ethics: Australian Problems and Cases. 2nd Edition. Oxford University Press, Melbourne.

Kitson, A. y R. Campbell. 1996. The Ethical Organisation. Macmillan, Houndmills.

Matten, D. y Moon, J. (2004), "Corporate social responsibility education in Europe", Journal of Business Ethics, Vol. 54 No. 4, pp. 323-37.

Prado, Andrea., Juliano Flores., Lawrence Pratt y Enrique Ogliastri. Marco Lógico y Conceptual del Modelo de Responsabilidad Social Empresarial para Costa Rica. CLACDS. Estudio desarrollado para la Asociación de Empresarios para el Desarrollo en el marco del proyecto Diseño y elaboración de un Modelo de RSE para Costa Rica financiado por la Fundación HIVOS de Holanda. Costa Rica. Copyright INCAE. Octubre, 2004.

Robbins, S. P., R. Bergman, I. Stagg y M. Coulter. 2000. Management. 2nd Edition. Prentice Hall, Sydney.

Samson, D. y R. L. 2003. Management. Pacific Rim Edition. Thomson, Southbank, Victoria.

Schermerhorn, J. R. 2002. Management, 7th edition. Wiley, New York.

Shaw, W. H. y Barry, V. 2001. Moral Issues in Business. 8th Edition. Wadsworth, Belmont, CA.

Sobczak, André., Gervaise Debucquet y Christelle Harvard. 2006. The impact of higher education on students' and young managers' perception of companies and CSR: an exploratory analysis.

European Academy of Business in Society. Corporate Governance. Bradford: 2006. Vol. 6, Iss. 4; pg. 463.

The Aspen Institute Center for Business Education. 2008. Where will they lead? Mba Student Attitudes About Business & Society. The Aspen Institute Business and Society Program.
www.aspenbe.org

Trevino, L. K. y D.A. Nelson.1999. Managing Business Ethics, 2nd Edition. Wiley, NewYork.
WBCSD y UNEP FI (2005), Generation Lost: Young Financial Analysts and Environmental, Social and Governance Issues, WBCSD, Geneva.

ANSIEDAD MATEMÁTICA EN ESTUDIANTES DE PRIMER INGRESO A LA UNIVERSIDAD. RESULTADOS PRELIMINARES DE UN ESTUDIO ESTADÍSTICO

Eccius C. ¹, Barragán A. ²,

1 Escuela de Ciencias Económicas y Empresariales

2 Escuela Superior de Ingenierías

ceccius@up.edu.mx, alara@up.edu.mx

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL

Eje Temático: Estrategias y procesos educativos

a) Prácticas y Metodologías Educativas Innovadoras.

RESUMEN / ABSTRACT

Se presenta un estudio estadístico sobre descriptores de la llamada Ansiedad Matemática, realizado con estudiantes del primer año de licenciatura en carreras Administrativas e Ingenierías en una universidad de la zona metropolitana de Guadalajara, Jalisco, México. De acuerdo con diversos autores, emociones, actitudes y creencias son descriptores de la Ansiedad Matemática, la cual ha sido estudiada y caracterizada con base en *tests* desarrollados para tal fin. En este trabajo desarrollamos un test que tomó como punto de partida el de Galbraith & Haines y el de Pierce, Stacey y Barkatsas, el cual fue aplicado a 289 estudiantes de las carreras administrativas y a 128 estudiantes de las carreras ingenieriles. Los resultados se trataron mediante un análisis factorial para categorizar ítems y caracterizar un perfil de ansiedad matemática, como primera parte de un proyecto amplio que pretende determinar la influencia de la ansiedad matemática en el desempeño académico.

Palabras clave: Enseñanza de las matemáticas, ansiedad matemática, análisis factorial

INTRODUCCIÓN

La imaginiería popular ha dotado a las matemáticas de un aura de inaccesibilidad por la que se cree que solamente unos cuantos elegidos pueden descubrir los herméticos conocimientos que conforman tan intrincada disciplina. Para constatar –parcialmente– la veracidad de tal afirmación, durante los últimos tres años hemos preguntado a nuestros alumnos y alumnas, al inicio del curso, si han escuchado que las matemáticas son difíciles, aburridas, sólo para genios, sin aplicación práctica, etc. El 97% de ellos y ellas ha contestado afirmativamente y, de los comentarios, parece que la legendaria dificultad de las matemáticas se ha incorporado a nuestra cultura e idiosincrasia desde muy temprana edad.

De entrevistas a nuestros estudiantes inferimos que en los hogares comienza el camino de la llamada ansiedad matemática. Frases expresadas por los padres o hermanos mayores como: “las matemáticas siempre me costaron mucho trabajo”, “hoy tengo clase de matemáticas, que flojera”, “pon atención pues las matemáticas son difíciles y luego no entiendes nada” pueden, posteriormente, ejercer una influencia dramática en las actitudes y desempeño de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, cabe cuestionarse cómo puede manejar la mente de un niño semejante presión. Por un lado escucha centenares de sentencias respecto a lo difícil que puede ser la matemática y, por otro lado, no le faltan los ejemplos de quienes han fracasado en el intento de comprenderla. Creemos que una de las raíces de la ansiedad matemática la podemos encontrar en el miedo al fracaso, puesto que además de que durante mucho tiempo los estudiantes reciben mensajes negativos hacia las matemáticas desde sus hogares, nuestro sistema educativo premia el éxito y condena el fracaso; no anima a ver este último como una oportunidad de aprendizaje sino más bien intenta evitarlo a toda costa.

Esta creencia se fundamenta en el efecto Pigmalión (Santibáñez, 2001), para el que es evidente la existencia de una relación coherente entre la actitud negativa de los estudiantes hacia

las matemáticas y el resultado que obtienen. Esto es, una serie de comentarios negativos acerca de las matemáticas pueden traer como resultado que este miedo al fracaso se vuelva realidad, de donde se obtiene un círculo vicioso, pues los estudiantes temen a la matemática por lo que se resisten a ella y fracasan, y fracasan porque le temen y se resisten a ella.

En la literatura disponible, hemos encontrado que la búsqueda de las causas del miedo al fracaso en matemáticas se ha realizado desde la década de los setentas del siglo XX (Betz, 1978), en la que se utiliza ya el concepto de ansiedad matemática. En el estudio de Betz (1978) se reporta que, en el nivel superior, el 68% de los estudiantes sufren de ansiedad, la que en la mayoría de los casos se forma desde la infancia y se acrecienta a medida que los estudiantes avanzan en sus cursos. Como consecuencia, Cooper y Robinson (1991), afirman que muchos alumnos brillantes y competentes evitan las matemáticas en la universidad al percibirlas como un obstáculo para la obtención de un título.

Dado que en nuestro medio social las cosas no aparentan diferencias en cuanto al comportamiento de los estudiantes, nos planteamos las siguientes preguntas que dirigen nuestra indagación: ¿Cómo caracterizar el perfil de ansiedad matemática de nuestros estudiantes? ¿Existen diferencias y semejanzas entre perfiles de ansiedad matemática de estudiantes de diferentes carreras? ¿Cómo influye la ansiedad matemática en el rendimiento académico de nuestros estudiantes? Con base en estas preguntas nos hemos propuesto realizar un proyecto de investigación amplio dividido en tres etapas, las que a su vez, representan los objetivos de la investigación: Caracterización del perfil de ansiedad matemática, determinación de las semejanzas y diferencias entre estudiantes de ingeniería y de administración y la correlación entre ansiedad matemática y rendimiento académico. El presente trabajo recoge la primera etapa

del proyecto, el cual delimitamos a estudiantes del primer año de licenciatura de las carreras mencionadas en nuestra universidad.

El documento se organiza de la siguiente manera. La sección 2 presenta un breve recuento del estado del conocimiento en el tema de la ansiedad matemática. En seguida describimos la metodología empleada para la indagación, y presentamos los resultados de ella. Una siguiente sección contiene un análisis de los resultados y, finalmente, proponemos algunas acciones a seguir.

Estado del conocimiento

El tema de la ansiedad como resultado del estudio de las matemáticas se ha analizado desde diversas perspectivas por pedagogos, psicólogos, matemáticos y por expertos que combinan estos campos (Macías y Hernández, 2008). Al final de la década de los 90's del siglo pasado, Fiore reportó que la “evidencia sugiere que la ansiedad por las matemáticas resulta más por la manera en que se presentan los contenidos de la materia, que por los contenidos en sí mismos.” (Fiore, 1999) Esta conclusión adquiere un mayor sentido, junto con nuestra hipótesis de la tradición cultural en nuestro medio, con lo reportado por Sloan: “los profesores que tienen ansiedad matemática sirven como portadores de la misma, y la transfieren de una generación a otro” (Sloan, 2010).

La ansiedad matemática ha sido definida por Legg y Locker en los siguientes términos: “un temor o tensión general asociada con situaciones que involucran interacción con las matemáticas” (Legg y Loker, 2009). Los investigadores aducen también que “la ansiedad matemática puede conducir a situaciones negativas tales como evitar cursos de matemáticas y evitar carreras que involucran el uso frecuente de matemáticas”.

Por otro lado, de acuerdo con Leppävirta, la ansiedad matemática se define como “un sentimiento de tensión y ansiedad que interfiere con la manipulación de números y con la solución de problemas matemáticos” (Leppävirta, 2011). El trabajo de esta investigadora conduce a clasificar las causas de la ansiedad por las matemáticas en tres categorías: disposición, situación y entorno. La primera se refiere a factores psicológicos y emocionales tales como actitudes ante las matemáticas, autoconcepto y estilos de aprendizaje. Los factores que se refieren a situación son resultado directo de los cursos de matemáticas, como la naturaleza del curso y su diseño, la forma de impartirlo, etc. Los factores que tienen que ver con el entorno son aquellos previos a los cursos de matemáticas en la universidad, como edad, género, licenciatura que cursan y experiencias previas.

Peker y Ertekin (2011) proponen que las causas de la ansiedad matemática pueden clasificarse en tres categorías: factores ambientales, factores mentales y factores personales. La primera categoría, es semejante a la categoría de entorno de Leppävirta e incluye experiencias negativas en el aula, presión familiar, profesores insensibles, y enseñanza tradicional impartida con reglas inflexibles. En cuanto a la segunda categoría, los factores mentales, se encuentran los métodos de enseñanza incompatibles con el estilo de aprendizaje del aprendiz, la falta de determinación del aprendiz, la falta de autoconfianza y la falta de creencia de la utilidad de las matemáticas. De entre los factores personales que conforman la tercera categoría, se encuentran la falta de voluntad para hacer preguntas en clase debida a vergüenza o algún otro sentimiento parecido, y baja autoestima.

En general, encontramos que los estudios relacionados con nuestro problema se fundamentan en los resultados arrojados por la aplicación de un test denominado Escala de Evaluación de Ansiedad por las Matemáticas (MARS por sus siglas en inglés) (Alexander y

Martray, 1989). Este test es un cuestionario de 98 preguntas desarrollado en la década de los años 70 del siglo pasado cuyo propósito es medir la ansiedad matemática de estudiantes universitarios (Plake y Parker, 1982) y ha sido objeto de revisiones y modificaciones a lo largo de varios años (Sloan, 2010). En general, los resultados de los estudios, muestran una relación entre la ansiedad matemática y el rendimiento académico de estudiantes de diversos niveles educativos que puede ser de muy significativa a poco significativa. Es de tomarse en consideración que, además, cada estudio se diseña para las condiciones propias de cada institución educativa de cada país (Isiskal, 2010).

MARCO REFERENCIAL

Un asunto que surge de la revisión de la literatura es la terminología relacionada con el problema que nosotros identificamos como ansiedad matemática y sus significados. De acuerdo con Cretchley (Goos, Brown y Makar, 2008) la terminología se utiliza, a veces, de manera ambigua y casi siempre diferente en cada caso. Por consiguiente, a continuación presentamos una versión ad hoc de los términos que utilizaremos en el análisis y discusión de resultados.

En primer lugar, coincidimos con Hembree que la Ansiedad Matemática tiene sus raíces en un “miedo de entrar en contacto con las matemáticas, lo que incluye clases, tareas y exámenes” (Hembree, 1990). Esta concepción puede fundamentarse en los estudios fisiológicos realizados por Macías-Martínez y Hernández-Pozo (2008), quienes encontraron relaciones importantes entre las manifestaciones asociadas con el miedo y las observadas ante la perspectiva de cursos y exámenes de matemáticas.

La Ansiedad Matemática, en cuanto miedo o temor, debe explicarse en términos de categorías que permitan, al menos en parte, minimizar su carácter subjetivo intrínseco. Para ello,

seguimos a Gil y colaboradores (2005) quienes proponen tres descriptores básicos que identificamos como categorías: creencias, actitudes y emociones. Las primeras las entendemos como consecuencia de experiencias y conocimientos subjetivos del estudiante relacionadas con las matemáticas mismas, y con la concepción que el estudiante tiene sobre sí mismo. Entre las primeras se tiene la creencia de que las matemáticas son importantes, difíciles y basadas en reglas inflexibles, mientras que entre las segundas destaca la confianza en sí mismo.

Las actitudes se definen de maneras diversas. Por ejemplo, Mato y de la Torre (2009) piensan que la “actitud es una predisposición favorable o desfavorable frente a una entidad particular”, y Gil y colaboradores (2005) afirman que la actitud es una “predisposición evaluativa (es decir, positiva o negativa) que determina las intenciones personales e influye en el comportamiento”. En cualquier caso, la actitud está determinada en términos de conductas que relacionamos con aceptación o rechazo, respeto, curiosidad e interés.

Finalmente, podemos afirmar que las emociones son respuestas a estímulos, tanto internos como externos, que influyen directamente en la persona. Esta aseveración se fundamenta en concepciones relacionadas con la neurociencia. En este campo del conocimiento Damasio (2003) sugiere que una definición de emoción se fundamentaría en un “cambio transitorio del estado del organismo”; esto es, como respuesta a un estímulo, surgen dos clases de cambios: uno fisiológico y otro cognoscitivo, por lo que las emociones se experimentan física y mentalmente. Entre las emociones relacionadas con la Ansiedad Matemática se tienen: el enojo, la frustración, la culpabilidad, satisfacción, y gratitud.

METODOLOGIA

El problema de la ansiedad matemática parece estar generalizado a nivel mundial, por lo que se desea determinar el perfil de ansiedad matemática de alumnos de diferentes ramas de estudio, la Administrativa y la Ingenieril. Para determinar el perfil de ansiedad matemática, se aplicó un test (anexo 1) a 289 alumnos de las carreras del área de Administrativas, que comprenden las carreras de Contaduría, Negocios Internacionales, Finanzas, Dirección, Mercadotecnia y Recursos Humanos; y a 128 alumnos de las carreras del área de Ingenierías que incluye a las carreras de Ingeniería Civil, Animación Digital, Ingeniería Industrial, Mecatrónica e Innovación y Diseño; en una Universidad privada en Guadalajara, México. El test se aplicó a mediados del segundo semestre.

En este estudio no se manipulan las variables, por lo cual es un estudio descriptivo; que mediante un análisis factorial pretende agrupar las variables (preguntas del test) con el fin de reducir el test a ciertas preguntas básicas.

El test consta de 30 preguntas o variables, x_1, x_2, \dots, x_{30} , relacionadas con la ansiedad matemática, las creencias, las emociones y las actitudes de los alumnos ante y respecto a las matemáticas. Se reformularon, tradujeron (del inglés al español) y conjuntaron las preguntas relacionadas con la confianza a la matemática, la motivación a la matemática y el compromiso con las matemáticas de los tests de Galbraith & Haines (2000) y de Pierce, Stacey y Barkatsas (2007).

La escala utilizada en el test fue de casi nunca, a veces, más o menos la mitad de las veces, con frecuencia y casi siempre, evaluadas del 1 al 5 respectivamente (escala de Likert), mediante la cual los alumnos externaron su grado de acuerdo con las preguntas planteadas.

Para analizar la estructura subyacente se realiza, para cada una de las escuelas, un análisis factorial (Morales, 2013). Para saber si es adecuado realizar el análisis factorial, se determinaron dos pruebas, la de esfericidad de Bartlett y la Kaiser-Meyer-Olkin (medida de adecuación de la muestra). La primera para validar la existencia de relaciones significativas entre las variables, y la segunda para determinar la magnitud de los coeficientes de correlación parciales entre las variables.

Se realiza un análisis factorial exploratorio. El método que se utilizó fue el de máxima verosimilitud, el número de factores se determina asumiendo eigenvalores iguales o mayores a 1:

1. Se descartan las variables cuya comunalidad (varianza explicada de la variable x_i por el factor k) es menor a 0.3.

2. La relación de la variable con el factor puede ser directa o inversa, lo cual se manifiesta por medio del signo de la carga factorial.

3. La interpretación de los factores es la asignación del nombre al factor, el cual se lleva a cabo, mediante la variable con mayor carga factorial (en valor absoluto).

4. Se puede dar el caso en que una variable tiene cargas factoriales mayores a 0.5 en dos o más factores, aportando así a los dos o más factores.

Para una interpretación más fácil y asignación a los distintos factores Morales (2013) sugiere realizar una rotación ortogonal (VARIMAX).

RESULTADOS

Se corrieron las pruebas preliminares y el análisis factorial en E-Views con el análisis factorial por máxima verosimilitud y eigenvalores iguales o mayores a 1.

El análisis factorial para ambas ramas, Administrativas e Ingenierías, mostró una reducción a cuatro factores principales. Para poder interpretar con mayor facilidad la pertenencia de las distintas variables a cada uno de los factores, se realizó una rotación ortogonal VARIMAX.

La tabla 1 muestra los resultados de las pruebas preliminares. Tanto la prueba de Esfericidad de Bartlett, como la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin, en ambos grupos muestran que es adecuado llevar a cabo un análisis factorial, dada la correlación entre las variables.

Las tablas 2 y 3 se elaboraron con los resultados de la rotación ortogonal, acomodándose las variables de mayor a menor carga factorial para facilitar la interpretación. Las tablas también muestran la varianza explicada por cada uno de los factores.

Discusión de resultados

En la tabla 2 y 3 se encuentra la denominación de la categoría, dada por la denominación del factor, mediante la variable con mayor carga factorial en cada uno de los factores.

Interpretación de los factores en Administrativas

Factor 1: x7: De manera natural soy bueno para las matemáticas. De acuerdo con nuestro marco referencial, este factor representa una categoría de **creencia de los alumnos en sí mismos**, una confianza de los alumnos en sus habilidades matemáticas.

Factor 2: x22: Me gusta insistir hasta solucionar un problema matemático. Manifiestan que insisten, que le invierten tiempo y que tienen paciencia para resolver un problema, lo cual muestra una **actitud positiva** hacia el estudio de las matemáticas.

Factor 3: x23, tiene una carga factorial negativa y debe interpretarse en forma inversa: No los pone nerviosos pedir ayuda durante las asesorías de matemáticas, y además encuentran útil evaluar su comprensión a través de ejercicios y problemas. El factor también es una actitud positiva para entender mejor las matemáticas.

Tanto el factor 2 como el factor 3, son factores de actitudes positivas, pero con una connotación diferente. El factor 2 se refiere a las actitudes ante la resolución de problemas, mientras que el factor 3 describe la actitud ante el estudio mismo.

Factor 4: x10: Me preocupa aprender temas nuevos en matemáticas. Aparentemente están más preocupados que nerviosos aunque las otras preguntas en este factor denotan nerviosismo, frustración y desánimo (x11; las matemáticas siempre son difíciles para mí). Este factor aglutina las preguntas correspondientes en la categoría de emociones que las matemáticas les producen.

Interpretación de los factores en Ingenierías

Factor 1: x18: Las matemáticas son mi punto fuerte. Esta creencia se ve reforzada por las otras preguntas del factor, inclusive por las preguntas con carga factorial negativa, como las preguntas x11 y x9. Los alumnos tienen la creencia sobre ellos mismos, que las matemáticas son su punto fuerte, no las consideran difíciles, ni los ponen más nerviosos que otra materia.

Factor 2: x17: Acostumbro abandonar un problema de matemáticas que me parece demasiado difícil o demasiado largo. Este factor agrupa las preguntas correspondientes en la categoría de actitudes negativas hacia las matemáticas.

Factor 3: x2: La idea de tener que aprender matemáticas me pone nerviosa/nervioso. Sienten nerviosismo ante la idea de tener que aprender matemáticas o inclusive aprender nuevos temas en matemáticas (x10). Denota emociones ante las matemáticas.

Factor 4: Este factor está relacionado con una actitud positiva hacia el estudio de las matemáticas. La pregunta x5, cuando estudio matemáticas, trato de unir las ideas nuevas con los conocimientos que ya tengo, representa una habilidad cognoscitiva, aunque probablemente no lo reconocen como tal o no conocen el término habilidades cognoscitivas, ya que la carga factorial de la pregunta x16: Me atrae mejorar mis habilidades cognoscitivas para comprender las matemáticas, es mucho menor.

Comparación entre administrativas e ingenierías

Los resultados que hemos obtenido, muestran algunas similitudes, pero también algunas diferencias entre los estudiantes de las carreras Administrativas y de Ingenierías.

Para comenzar, el factor más fuerte en ambos casos fue el de la creencia de que son buenos para las matemáticas de manera natural en Administrativas, o que las matemáticas son su punto fuerte en Ingenierías.

En el segundo factor se encontró una diferencia entre las dos áreas, los alumnos de Empresariales tienen una mejor actitud ante el estudio de las matemáticas (x22), que los alumnos de Ingenierías, quienes tienen una actitud negativa hacia la resolución de problemas que se manifiesta en el abandono si lo consideran difícil (x17).

El factor que se relaciona con las emociones en Administrativas es el factor cuatro y en Ingenierías el tres. Se observa que a los estudiantes de Ingenierías los pone nerviosos tener que

aprender matemáticas (comparar con factor 1) mientras que a los alumnos de Administrativas, tienen más preocupación que nerviosismo.

Ambos grupos muestran, uno en el factor tres (Administrativas) y otro en el factor cuatro (Ingenierías) una actitud positiva hacia el estudio de las matemáticas, aunque en connotaciones diferentes. Alumnos de Administrativas pueden pedir ayuda durante las asesorías, mientras que, a los alumnos de Ingenierías les es difícil pedir ayuda si no entienden algunos problemas matemáticos (x23). El factor cuatro de Ingenierías se relaciona con una habilidad cognoscitiva, ya que tratan de unir las nuevas ideas con los conocimientos que ya tienen, esta habilidad se ve en los alumnos de Administrativas en el factor dos, pero con una carga factorial muy baja (x5).

Una de las diferencias que encontramos, es que los factores y el orden de los mismos no son iguales en Administrativas e Ingenierías. Esto se debe a que las varianzas explicadas por cada factor están acomodadas en orden decreciente. El hecho de que hayan aparecido dos factores de actitudes, puede deberse a las connotaciones diferentes, por ejemplo, actitudes ante el estudio, pudiendo ser ésta positiva o negativa, actitudes ante la resolución de problemas y actitudes ante la aceptación de ayuda.

CONCLUSIONES

Dado el perfil de ansiedad matemática, los alumnos de Ingenierías y Administrativas son diferentes, de manera que hay que desarrollar diferentes estrategias didácticas para cada área.

Habilidades cognoscitivas:

La habilidad cognoscitiva determinó un factor en Ingenierías, mientras que en Administrativas es parte del factor de actitud, con una carga factorial baja. Como estrategia didáctica se podría reforzar esta habilidad en alumnos de Ingeniería y desarrollarla más en

alumnos de Administrativas mediante el apoyo, por parte del profesor, a relacionar lo nuevo con el conocimiento previo, como por ejemplo; encontrar similitudes entre algún problema anterior con uno nuevo.

Actitud hacia el estudio de las matemáticas:

Los alumnos de ambas áreas provienen del bachillerato general (en su gran mayoría), y en esta fase escolar, desarrollaron sus propias estrategias para la materia de matemáticas. Como las matemáticas fueron las mismas para ambos grupos, alumnos con habilidades mayores resolvían los problemas con mayor facilidad. Es más probable que este sea el caso de los estudiantes de Ingenierías, quienes generaron una actitud de “yo lo sé todo”, mientras que alumnos que entraron a las carreras administrativas estaban conscientes de que requerían ayuda en muchas ocasiones, para entender los problemas y poder aprobar matemáticas. De aquí, que los estudiantes de carreras administrativas tienen, desde que comienzan la carrera, una actitud positiva ante el estudio y la resolución de problemas, mientras que las actitudes en los estudiantes de Ingeniería son negativas.

Pensamos que las creencias de que son naturalmente buenos en matemáticas, son más fuertes que en los estudiantes de carreras administrativas, por lo que piensan que, “de cualquier manera les puede ir bien”.

Para un posterior estudio queda el análisis de la comparación entre cada uno de los reactivos, respecto a su diferencia estadísticamente significativa, con el propósito, por ejemplo de determinar, si los alumnos de Administrativas e Ingenierías “creen” con la misma intensidad que son naturalmente buenos para las matemáticas o que las matemáticas son su punto fuerte. Este estudio se debe realizar también con las otras preguntas del test, para diagnosticar diferencias desde otro punto de vista.

Por otro lado, no fue posible concluir sobre las emociones, por lo que se propone un estudio posterior sobre el tema de emociones.

REFERENCIAS

- Alexander, L. and Martray, C. (1989). The development of an abbreviated version of the Mathematics Anxiety Rating Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 22(3), 143-150.
- Betz, N. (1978). Prevalence, distribution, and correlates of math anxiety in college Students. *Journal of Conseling Psychology*, 25, 441-448.
- Cooper, S.E. and Robinson, D.A. (1991). The relationship of mathematics self-efficacy beliefs to mathematics anxiety and performance. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 24, 4-11.
- Damasio, A. (2003). The feeling of what happens. In R.C. Solomon, (Ed.), *What is an emotion?*. New York, USA: Oxford University Press.
- Fiore, G. (1999). Math-abused students: Are we prepared to teach them?. *Mathematics Teacher*, 92(5), 403-407.
- Galbraith, P. And Haines, C. (2000). *Mathematics-Computing Attitude Scales*. Monographs in Continuing Education. London, England: City University.

- Gil, N., Blanco, L.J. y Guerrero, E. (2005). El dominio afectivo en el aprendizaje de las matemáticas. Una revisión de sus descriptores básicos. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 2, 15-32.
- Goos, M., Brown, R. & Makar, K, (Eds.). (2008). *Advancing Research Into Affective Factors in Mathematics Learning: Clarifying Key Factors, Terminology and Measurement*, Proceedings of the 31st Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia, © MERGA Inc.
- Hembree, R. (1990). The nature, effects, and relief of mathematics anxiety. *Journal for Research in Mathematics Education*. 21 (1), 33-46.
- Isiskal, M. (2010). The Relationship among Mathematics Teaching Efficacy, Math Anxiety, and Mathematical Self Concept: The Case of Turkish Pre-Service Elementary Teachers. *Asia-Pacific Education Researcher*, 19(3), 501-514.
- Legg, A.M. and Locker, L. (2009). Math Performance and Its Relationship to Math Anxiety and Metacognition. *North American Journal of Psychology*, 11(3), 471-486.
- Leppävirta, J. (2011). The Impact of Mathematics Anxiety on the Performance of Students of Electromagnetics. *Journal of Engineering Education*, 100 (3), 424-443.

- Macías Martínez, D. y Hernández Pozo, M.R. (2008). Indicadores conductuales de ansiedad escolar en bachilleres en función de sus calificaciones en un examen de matemáticas. *Universitas Psychologica*, 7(3), 767-785.
- Mato, M.D., de la Torre, E. (2009). Actas del Primer Simposio de la SEIEM. Investigación en Educación Matemática. (pp. 285-300). Santander, España: Universidad de Cantabria.
- Morales Vallejo, P. (2013). El Análisis Factorial en la construcción e interpretación de tests y cuestionarios. Recuperado de <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/AnalisisFactorial.pdf>
- Peker, M. and Ertekin, E. (2011). The relationship between Mathematics Teaching Anxiety and Mathematics Anxiety. *The New Educational Review*, 23(1), 213-226
- Pierce, R., Stacey, K., Barkatsas, A. (2007). A scale for monitoring students' attitudes to learning mathematics with technology. *Computers & Education*, 48(2), 285-300.
- Plake, B. and Parker, C. (1982). The development and validation of a revised version of the Mathematics Anxiety Rating Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 42(2), 551-557.
- Santibáñez Velilla, J. (2001). Efecto Pigmalión del profesor en el estímulo del alumno. *Comunicación y Pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 176, 17-24.

Secretaría de Educación Pública (2012). Recuperado de

http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/ENLACE_2012_Basica_y_Media.pdf

Sloan, T.R. (2010). A Quantitative and Qualitative Study of Math Anxiety Among Preservice Teachers. *The Educational Forum*, 74, 242-256.

COMPETENCIAS DE ÉTICA Y PROFESIONALISMO EN LAS CARRERAS DE LA SALUD: SESIONES DE DISCUSIÓN DE DILEMAS ÉTICOS

Cordero-Díaz, A.; González-Amarante, P.; Medina, G.; Hernández-Escobar, C.; Aviña-
Magaña, J.; Montes-Hernandez, MJ.

Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud Tecnológico de Monterrey
. macorderodiaz@itesm.mx; pilargzz@gmail.com; . gmedina@itesm.mx; .etica@gmail.com.
Mary_snail@hotmail.com.

“Trabajo preparado para su presentación en Primer Congreso Internacional de Investigación
Educativa RIE-UANL.”

Eje Temático: Estrategias y Procesos Educativos

Subtema del Trabajo: a. Prácticas y Metodologías Educativas Innovadoras.

RESUMEN

En el marco de la educación por competencias en educación superior, además de las referentes al ámbito tecnocientífico, existen otras competencias clave para el ejercicio de las profesiones de la salud, por ello los currículos de las carreras de la salud en el Tecnológico de Monterrey han exaltado la importancia de las competencias de ética, profesionalismo y ciudadanía. El presente trabajo se enfoca en una de las estrategias educativas que se ha implementado desde el 2001 en la Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud (EMCS): la discusión de dilemas éticos basadas en el Método de Konstanz, cuyas sesiones co-curriculares han permitido integrar, además del desarrollo de competencias éticas propias de la metodología, contenidos que son relevantes para la formación profesional de los estudiantes. Así mismo, su formato longitudinal ha permitido la capitalización en líneas de investigación educativa tanto para la evaluación de programas académicos como la exploración del desarrollo de competencias éticas de nuestros estudiantes. La estrategia educativa de discusión de Dilemas Éticos ha sido un eje importante en el desarrollo y evaluación de competencias de ética y profesionalismo en la

EMCS. En futuros proyectos relacionados se buscará seguir consolidando esta estrategia, así como procurar su mejora continua en la importantísima tarea que implica la formación ética de futuros profesionales.

Palabras Clave: Competencias, profesionalismo, dilemas éticos, método de Konstanz, medicina.

INTRODUCCIÓN

Por un lado, la formación por competencias ha sido una tendencia de la educación en varios niveles y en particular en la educación a nivel superior. Por otro lado, la profesión médica ha sido muy enfática en las expectativas profesionales que tiene sobre sus educandos para la incorporación a la práctica profesional. En esta intersección, las competencias para la profesión médica, incluyen las alusivas al conocimiento y la técnica, así como otras habilidades y actitudes que intersectan la ética, el profesionalismo y algunas otras en el nivel interpersonal.

Las Escuelas de Medicina necesitan preparar a los profesionales para integrarse en un escenario de cuidado a la salud cada vez más complejo con expectativas cambiantes por parte de los pacientes y de la sociedad. La educación basada en competencias ofrece ventajas para esta necesidad ya que se trata de un abordaje educativo que gestiona su currículo basándose en el desempeño y el producto de la formación (¿Qué tipo de médicos queremos formar?) y no en el proceso educacional en sí (Harden, Crosby & Davis, 1999).

La educación basada en competencias permite que los estudiantes logren alcanzar de una manera más eficiente los objetivos de aprendizaje planteados incorporando además aspectos de comportamiento profesional y ético (Elizondo, 2003), su objetivo es desarrollar en los estudiantes valores, perspectivas sociales y habilidades interpersonales para la buena práctica en el ámbito de la salud al servicio de los pacientes (Schonhaut & Carvajal, 2007).

En este contexto, la Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud (EMyCS) ha formalizado en su currículo el desarrollo de competencias en este ámbito. Este artículo sustenta la importancia de la formación ética desde la perspectiva del desarrollo de habilidades de razonamiento moral para los profesionales de la salud y describe la evolución de una de las estrategias educativas implementadas desde el 2001 en la EMyCS para el desarrollo de las competencias de ética, profesionalismo y ciudadanía que consiste en las sesiones de discusión de dilemas éticos.

También explica la metodología de Konstanz que es utilizada en estas sesiones y la forma en la que ha sido adoptada en la escuela. Además el texto narra algunos aprendizajes en la implementación de la estrategia, el diseño de dilemas y ejemplos de cómo ha servido para introducir temas y problemáticas emergentes en un ambiente formal con los estudiantes. Otra capitalización ha sido el análisis de estos escenarios como un recurso para abordar el currículo oculto y de resaltar la importancia de la toma de decisiones. Finalmente, el trabajo presenta dos líneas de investigación educativa que se han implementado en torno a estas sesiones. En el espectro de dichas investigaciones se explora tanto el de evaluación de programas académicos, como la evolución y el desarrollo de las competencias éticas de los estudiantes, utilizando metodologías cuantitativas y cualitativas. Para el cierre, se esboza un panorama general sobre posibles investigaciones futuras.

MARCO TEORICO

La formación ética de los profesionales de la salud y la discusión de dilemas éticos como estrategia

La revisión de Eckles, et.al. (2005) ha puesto en evidencia la importancia de la formación ética en los estudiantes de medicina. Admite que en la literatura del tema se distinguen dos principales abordajes respecto a la ética en la educación médica. Por un lado, como medio para crear médicos virtuosos, y por el otro como un medio de proveerles de un set de habilidades para analizar y resolver dilemas éticos. Para los autores de esta revisión publicada en *Academic Medicine*, el objetivo es proveer a los estudiantes de habilidades de razonamiento ético para identificar dilemas éticos y prepararlos para que lleguen a soluciones éticas y prácticas en estos casos; la literatura aún no responde cómo medir dichas habilidades, aunque los estudios se han decantado por el tema de razonamiento moral.

De manera similar, para Self y colaboradores (1992) la enseñanza de la ética médica suele introducir cierta confusión sobre la distinción entre dos abordajes: el enseñar valores morales versus enseñar razonamiento moral. En su opinión la función es el de mejorar el razonamiento moral, independientemente de cuál sea el set específico de valores.

En la misma línea, Latif (2000) se pregunta sobre cómo preparar a los estudiantes para los dilemas que enfrentarán en su futuro profesional, y pone sobre la mesa otra cuestión importante: si esas habilidades requeridas son enseñables y/o medibles. Una de las premisas que se ha logrado revocar es el mito de que difícilmente se puede influir sobre la ética personal a partir de cierta edad, legitimando entonces la educación en ética durante la formación profesional. (Rest, 1988) Así pues, las habilidades de razonamiento moral son tanto enseñables, como medibles (Self et.al. 1998; Self et.al. 1992).

De la gama de posibles intervenciones para la formación de ética en los estudiantes, las discusiones de casos en grupo son una forma para mejorar la capacidad de análisis de los participantes y para incrementar su razonamiento moral (Eckles, et.al. 2005; Rest, 1986). La lógica detrás de este tipo de intervención es que la discusión de un dilema les da práctica en la resolución de problemas morales y les da la oportunidad de comprender y apreciar niveles mayores de razonamiento moral a través de los argumentos que escuchan de sus compañeros (Latif, 2000).

El estudio de Latif (2000) sugieren que los educadores pueden evaluar, medir y favorecer el desarrollo moral de los estudiantes por medio de la discusión de casos de dilemas éticos.

La evidencia empírica de este estudio sustenta estudios previos en las profesiones de la salud demostrando una relación práctica y significativa entre el aumento de las habilidades de razonamiento moral y la discusión de casos que postulan dilemas éticos. (Self et.al. 1998; Latif, 2000).

Así pues, aún sin tener extenuada la panacea sobre la mejor forma de enseñar o medir las habilidades que debe fomentar la educación ética, se han hecho avances en investigaciones educativas empíricas que proponen diferentes formas de medir los resultados una vez que han expuesto al grupo a alguna especie de intervención. Sin embargo, la revisión de Eckles y colaboradores (2005) afirma que existen importantes huecos en la literatura de este tema, por lo que se mantiene la apertura para nuevos estudios que aporten mayor profundidad para la comprensión del fomento y la medición de las habilidades relacionadas a la formación ética de los profesionales de la salud. Entre ellos, pueden surgir abordajes cualitativos que no necesariamente midan el nivel de desarrollo moral con tests estandarizados, sino que profundicen en la naturaleza de los argumentos que se utilizan al discutir el dilema.

MÉTODOS

Contexto: Currículo por Competencias y el Énfasis en Ética y Profesionalismo.

El rediseño curricular que se implementó en el 2001 la EMyCS se caracteriza por migrar a la formación en competencias de forma explícita, incorporar actividad clínica desde los primeros semestres y tener una orientación a la comunidad y a la medicina preventiva (Elizondo et al, 2001). A la par de cualidades muy innovadoras en la estructura, contenidos y métodos didácticos del programa de Médico Cirujano, las competencias de Profesionalismo adquieren un énfasis especial. Este compromiso y su positivización en el currículo se ven respaldados por la institución del Proyecto de Profesionalismo. Este proyecto tenía a su cargo el diseño de las estrategias educativas de implementación y evaluación de las competencias y la gestión de líneas de investigación educativa en este ámbito.

En los siguientes años, el currículo ha tenido dos reformas mayores en 2005 y 2011 en donde se han reestructurado algunos elementos, permaneciendo el enfoque en competencias de ética, profesionalismo y la incorporación de las de ciudadanía, en consonancia con la misión del Sistema Tecnológico y su compromiso respecto a la formación de competencias en este rubro para todos sus programas profesionales. En el 2009 el Proyecto de Ética y Profesionalismo se consolida como departamento, adoptando el elemento de la competencia en ciudadanía.

Las iniciativas para la implementación de estrategias para el desarrollo de las competencias de ética, profesionalismo y ciudadanía han sido diversas. Por principio, el abordaje de competencias promueve el desarrollo de habilidades para facultar a los estudiantes en las facetas de ética, profesionalismo y ciudadanía en su futuro desempeño profesional. La escuela de medicina ha transitado su propio camino en el diseño de estrategias y se ha caracterizado por la innovación de prácticas pioneras en el ámbito, además de incorporar las que la Institución

promueve para todo el sistema. Hoy en día, las estrategias abarcan tanto los contenidos de los cursos curriculares como las metodologías didácticas que involucran materias específicas de contenido, así como el componente de transversalidad en el currículo y otras estrategias curriculares, co-curriculares y eventos especiales como la Ceremonia de Compromiso Profesional y la primera Sesión de Discusión de Dilemas Éticos que se realizan durante el programa de inducción de los alumnos de nuevo ingreso.

Sesiones de discusión de dilemas éticos

En el currículum por competencias 2001, el énfasis en ética y profesionalismo dio pie a una serie de prácticas en la promoción y desarrollo de habilidades, valores y actitudes en el ámbito de la ética y el profesionalismo. En ese año se instauran como estrategia longitudinal y co-curricular las sesiones de discusión de dilemas éticos. Dichas sesiones, realizadas una vez al semestre, incorporan el Método de Konstanz del Dr. Lind (2006) uno de las más utilizados y reconocido internacionalmente al proveer oportunidades de aprendizaje para ejercitar la libertad de expresar los argumentos en un ambiente de respeto, que tiene como objetivo el desarrollo de competencias éticas, específicamente las relacionadas al análisis de dilemas éticos y a la deliberación moral y democrática.

El proceso incluye que los estudiantes tomen decisiones sobre dilemas éticos a través de la práctica de argumentos a favor y en contra (Lind, 2007). Tiene como objetivos principales el desarrollo de competencias y habilidades para la deliberación, discusión y toma de decisiones en relación a casos con problemáticas éticas. Favorece la reflexión y el respeto a los diferentes puntos de vista y puede realizarse a partir de escenarios médicos y/o de salud o de carácter general.

Entre los estudios que han reportado los posibles beneficios de esta técnica, se ha utilizado la evaluación del desarrollo moral según el Test de Desarrollo Moral o MJT por sus siglas en inglés (Moral Judgment Test), un instrumento validado y también a cargo del Dr. Lind. La exposición a estas sesiones contra grupos control incluso durante periodos cortos de tiempo han demostrado un aumento en el índice de desarrollo moral que permanece elevado al menos por 6 meses después de las intervenciones (Lerkiatbundit, Utaipan, Laohawiriyanon & Teo 2006).

Nuestra implementación del método de Konstanz

Los alumnos de medicina participan en promedio en siete sesiones a lo largo de su carrera. Cabe mencionar que la EMyCS abrió seis nuevas carreras del ámbito de la salud en el transcurso de 2003 y hasta 2012: Ingeniero Biomédico (IMD), Licenciado en Nutrición y Bienestar Integral (LNB), Licenciado en Ciencias de la Enfermería (LCE), Licenciado en Administración de Sistemas de Salud (LAS), Médico Odontólogo (MO) y Psicología Clínica y de Ciencias de la Salud (LPS); la implementación de las sesiones de discusión de dilemas éticos se encuentra más afianzada con los alumnos de medicina aunque en este período se han hecho avances para regularizar las sesiones en el resto de los programas. Si bien la metodología y los objetivos de la técnica del Dr. Lind han sido el eje central de estas intervenciones y de su papel en el desarrollo de competencias, sería imposible negar que también ha evolucionado la forma y el papel que toman estas sesiones a través de las diferentes generaciones de alumnos.

Algunas modificaciones que hemos realizado incluyen la adaptación de la técnica en cuestiones de formato. Por un lado, las sesiones se han ido adaptando a la cantidad de asistentes, pues se ha incorporado la técnica en auditorios de hasta 100 participantes. Cabe mencionar que

una de las fortalezas detectadas ha sido la infraestructura física, pues el edificio CITES (Centro de Innovación y Transferencia en Salud) cuenta con auditorios tipo anfiteatro que ubican a los asistentes en dos medios círculos frente a frente y con desnivel que permite la interacción y la visualización de todos los participantes.

Por otro lado, las sesiones también han sido modificadas en cuanto a la duración para adaptarse a circunstancias específicas, haciendo intervenciones de entre 75 a 120 minutos de duración, según la disponibilidad de tiempo.

Otra estrategia que se apuntaló desde el inicio de la implementación y se comentó con el Dr. Lind, es el contar con una fase de cierre de la sesión que no se encontraba plasmado en la técnica original, en donde el moderador resume y plantea las temáticas éticas que se han tratado en la sesión y enuncia algunos referentes teóricos útiles para continuar con la reflexión y el aprendizaje en un futuro. Este cierre no enfatiza conclusión del caso, no prescribe ni resuelve la problemática, ni puede revelar la postura del moderador o de los profesores participantes en los distintos roles (observador, documentador). Algunos recursos se ponen a disposición de los estudiantes, ya sea a través de la página oficial de la Escuela, o bien dando a conocer ligas y documentos en línea a los estudiantes por si desean consultarlo de forma opcional.

Otra de las oportunidades que se han aprovechado en el camino ha sido la de diseñar escenarios originales para llevar a cabo el ejercicio. La experiencia también ha ayudado a reconocer cuáles dilemas funcionan mejor con los alumnos y cuales parecen más apropiados en distintos momentos de la carrera, ya que la sesión se realiza al inicio de cada semestre.

El diseño e implementación de nuevos dilemas ha servido para abordar temáticas que se perciben como relevantes. Por un lado para atender aspectos de importancia en las ciencias de la salud, y por otro para capitalizar algunas problemáticas emergentes que resultan pertinentes.

Respecto al espectro de escenarios y temáticas, el Dr. Lind maneja en su repertorio dilemas que lidian con aspectos de salud y la profesión médica, así como temas genéricos no relacionados al ámbito de salud. Una de las estrategias que hemos utilizado para acercar las problemáticas a los alumnos es precisamente incorporar al estudiante como protagonista en el caso-dilema, para favorecer la identificación de los estudiantes y reconocer que las situaciones dilemáticas se viven desde esta faceta y no sólo en la visualización de su práctica profesional futura.

Como parte de esta aproximación de los escenarios a la vida cotidiana de los estudiantes, se han diseñado algunos casos. “El Dilema de José” por ejemplo, narra el caso de estudiante en su rotación clínica de cirugía que debe decidir si obedece a su superior que le pide que no diga nada sobre una transfusión sanguínea que administró a un paciente pediátrico en el quirófano (con el propósito de salvar su vida) sin el consentimiento de su madre quien es Testigo de Jehová. Este tipo de escenarios además de evocar reflexión y favorecer la búsqueda de información sobre las temáticas específicas, también permite reflexionar sobre los ambientes clínicos de educación biomédica y las influencias del currículo oculto. Así, el rol y responsabilidades del estudiante en el ámbito académico y asistencial se hacen partícipes en la discusión, junto con el análisis de los ambientes reales que podrían influenciar la toma de decisiones.

Otro escenario que se diseñó desde el rol del estudiante para abordar aspectos éticos de la vida académica fue uno relativo a la honestidad e integridad académica. En esta ocasión, la intervención se hizo de manera transversal en toda la escuela como arranque de un programa de reforzamiento de la integridad académica, a través de un caso que resemblance algunas problemáticas cercanas a la vida cotidiana de los estudiantes.

En un tercer ejemplo, un escenario fue diseñado para abordar el tema de uso de redes sociales y hacer consciencia de las trasgresiones que pueden ocurrir en la frontera de la faceta personal y profesional de los estudiantes, aprovechando para trasladar los temas de respeto a la privacidad y confidencialidad del acto médico y de respeto al paciente en la era del internet y las redes sociales virtuales.

RESULTADOS

Capitalización en investigación educativa.

Dos principales líneas de investigación se han trazado utilizando las sesiones de discusión de dilemas éticos como marco.

La Toma de Decisiones éticas de los estudiantes de Medicina.

Uno de los proyectos emprendidos fue un análisis cualitativo utilizando teoría fundamentada para explorar la toma de decisiones éticas de los estudiantes de medicina cuando entran a la carrera y de nuevo cuando culmina el currículo preclínico siete semestres después. En ambas ocasiones, los estudiantes analizaron el mismo dilema, y rindieron argumentos para sustentar su postura.

El exhaustivo análisis que utilizó codificación abierta a través de un proceso iterativo, permitió abordar algunas de las deficiencias metodológicas que la literatura en este ramo ha evidenciado (Eckles, Meslin, Gaffney & Helft, 2005). Este proyecto se realizó en conjunto con la Universidad de Kansas City-Missouri; el contar con un equipo interno como externo a la institución, fue positivo para la validez de la codificación.

Esta metodología fue propuesta para ilustrar de manera más fiel, la forma en que los estudiantes analizan y argumentan sobre un caso ético relevante para la profesión a la que aspiran, a diferencia de instrumentos estandarizados que suelen categorizar los resultados.

En general, se observó una mejora en la toma de decisiones éticas de los estudiantes, quienes en la primera aplicación tendían a manifestar posturas confusas y citaban argumentos en tensión, y en la segunda ocasión, la mayoría mostraron una postura definida. La decisión que los alumnos tomaron también cambió, aumentando el grupo de quienes consideraron que la acción realizada por el personaje del caso era incorrecta. Asimismo, a pesar de que los temas evocados en ambos momentos fueron muy similares, la frecuencia y la naturaleza de los argumentos que los estudiantes dieron para sustentar su decisión cambió significativamente. El cambio sugiere la incorporación de perspectivas profesionales y el abandono de razones que exaltaban las creencias y valores personales. Estos cambios fueron discutidos a la luz de la teoría de socialización y resocialización (Hafferty, 2009). Este trabajo se encuentra dentro del espectro de temáticas que ha interesado mucho a los académicos en educación médica en Estados Unidos, y fue presentado en el 2011 en el congreso de la AAMC (Association of American Medical Colleges) y en la conferencia RIME (Research in Medical Education) en la ciudad de Denver, Colorado.

Evaluación de Programas Académicos

La competencia general en este rubro para nuestros programas de las carreras de la salud es la declarada como: “Ética, profesionalismo y ciudadanía: el alumno actuará con ética, profesionalismo y responsabilidad ciudadana, con primacía del bienestar del paciente y la comunidad.” Al interior se ubica la competencia específica: "El alumno toma decisiones en base

al análisis, argumentación y deliberación frente a situaciones que planteen dilemas éticos en el campo de su disciplina".

Para evaluar la efectividad del programa en desarrollar esta última, se diseñó una rúbrica para analizar los ejercicios escritos que producen los estudiantes durante la sesión de dilemas. Los estudiantes evaluados son del séptimo semestre, último periodo de Ciencias Médicas, es decir, del currículo preclínico. Hasta el momento, esta evaluación se ha realizado con los ejercicios de alumnos de las carreras de Médico Cirujano (MC), Licenciado en Nutrición y Bienestar Integral (LNB), Licenciado en Ciencias de la Enfermería (LCE) e Ingeniería Biomédica (IMD).

Se evaluó por medio de la rúbrica la hoja individual en la que los alumnos registraron su análisis, argumentación y postura durante la sesión de discusión de dilema ético. La rúbrica, compuesta de 4 dimensiones evaluó:

- A) Toma una postura respecto a la acción del personaje.
- B) Cantidad de razones/argumentos para sostener su juicio.
- C) Calidad de la Argumentación.
- D) Analiza diferentes aspectos implicados en el dilema.

Cada una de estas dimensiones tiene criterios específicos para ser evaluada en un nivel de desarrollo en el rango del 1 a 4, de menor a mayor desarrollo según aplique (Anexo 1).

Sin intención de profundizar en los hallazgos, pues no constituye el foco del presente escrito, cabe destacar que en general los resultados han sido satisfactorios para el nivel de competencia esperado. La primera implementación incluso permitió retroalimentar la técnica para aclarar las instrucciones a los alumnos como parte de la mejora continua de la actividad. En general, el área de oportunidad más prominente ha sido el uso de referentes teórico conceptuales

que se valúa en la dimensión “C) Calidad de la argumentación”. Actualmente continuamos con el desarrollo de este protocolo de investigación educativa.

CONCLUSIÓN

Algunas posibles áreas para proyectar en futuras investigaciones incluyen la exploración de estudios de cohortes que permitan analizar los cambios a través de toda la carrera, profundizar el análisis cualitativo y contrastar los resultados entre diferentes carreras y en general replicar el estudio con un grupo control para discernir qué aspectos podrían estar relacionados al currículo propiamente. También podrá incluirse la percepción de los estudiantes sobre la utilidad y valor de este ejercicio y sobre su percepción de desarrollo en este ámbito.

Desde la perspectiva operativa, uno de los objetivos planteados es afianzar la aplicación de estas sesiones en todas las carreras, para rendir de manera más sistemática resultados y abonar futuras investigaciones.

Si bien la experiencia con las sesiones de dilemas éticos ha resultado muy productiva desde la implementación y en gran medida gracias al método, es claro que la investigación educativa es la mejor herramienta para legitimar y mejorar las estrategias que se ponen en práctica en la insaciable tarea de la formación de los profesionales del futuro.

REFERENCIAS

Eckles, R. Meslin, E. Gaffney, M, Helft, P. (2005). Medical Ethics Education: Where Are We? Where Should We Be Going? A Review. *Academic Medicine*. 80(12):1143-1152.

Elizondo, L, et al. (2002) Características principales del currículo 2001 de la Escuela de Medicina del Tec de Monterrey. Medicina Universitaria. 4S:S45

Elizondo, L. (2003). Definiendo e incorporando las competencias curriculares a un curso de aprendizaje basado en problemas. Congreso RIEEE, ITESM. Revisado en:
<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:5MLkOFQOM5IJ:www.mty.itesm.mx/rectoria/dda/rieee/word-files/2003-doc/No34-LETICIA-RIEEE2003.doc+&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=mx>

Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud. Tecnológico de Monterrey.
<http://emcs.mty.itesm.mx/educacion/profesionalismo/proyectos.php>

Hafferty FW. Professionalism and the socialization of medical students. In Cruess RL, Cruess SR, Steinert Y, eds. Teaching Medical Professionalism. New York, NY: Cambridge University Press; 2009:53-70.

Harden R., Crosby J., Davis M., (1999). Outcome-based education. AMME Education Guide, No. 14, AMEE. http://www.medev.ac.uk/static/uploads/resources/amee_summaries/Guide14Summary.pdf

Latif, D. (2000). The relationship between ethical dilemma discussion and moral development. American Journal of Pharmaceutical Education. 64 (2) 126-133.

Lind, G. (2006). Effective moral education: the konstanz method of dilemma discussion.

Hellenic Journal of Psychology, 3, 189-196.

Lind, G. (2007). La Moral Puede Enseñarse. Manual Teórico Práctico de la formación moral y democrática. México: Trillas.

Lerkiatbundit, S. Utaipan, P. Laohawiriyanon, C. & Teo, A. (2006). Impact of the Konstanz Method of Dilemma Discussion on Moral Judgement in Allied Health Students: A randomized control study. Journal of Allied Health; 35(2) pp 101-108.

Rest, J.R. (1986). Moral Development: Advances in Research Theory. Praeger New York Rest (1988) Can ethics be taught in professional school? The psychological research, Ethics: Easier Said Than Done, 1, 22-26.

Schonhaut, B. Carvajal, C. (2007). Dimensiones y dilemas de la ética en educación en ciencias de la salud. Revista Chilena de Pediatría. 78(2) 196-201.

Self, D. KJ., Baldwin, D.C., Wolinsky, F.D. (1992). Evaluation of teaching medical ethics by an assessment of moral reasoning. Medical Education. 26 178-184

Self, D.J., Olivarez, M & Baldwin, D.C. (1998). The amount of small-group case-study discussion needed to improve moral reasoning skills of medical students. 73(5) 521-523

ANEXO 1. Rúbrica de Evaluación.

Criterio de desempeño:	El alumno toma decisiones en base al análisis, argumentación y deliberación frente a situaciones que planteen dilemas éticos en el campo de su disciplina.
-------------------------------	--

Dimensión	Nivel de desarrollo				N/A
	1	2	3	4	
Toma una postura respecto a la acción del personaje.	No expresa su postura. No elige número.	NO APLICA	Expresa su postura eligiendo: "0"	Expresa su postura, eligiendo cualquier número diferente a "0".	
Cantidad de razones/argumentos para sostener su juicio.	Ningún argumento	De 1 a 2 argumentos	De 3 a 4 argumentos	5 ó más argumentos	
Calidad de la Argumentación	No escribe argumentos. Ideas incompletas, no entendibles, Incoherentes.	Se expresa con confusión, ambivalencia o contradicción, sin embargo logra expresar opiniones en relación al dilema.	Sustenta su postura con ideas claras, completas y pertinentes. No utiliza referentes conceptuales.	Propone ideas claras y completas. Se observa alta definición y sustento de los argumentos. Argumentación basada en referentes teóricos, científicos, legales, etc.	
Analiza diferentes aspectos implicados en el dilema	No considera ningún aspecto de análisis en la argumentación escrita.	Considera 1 ó 2 de los aspectos de análisis.	Considera al menos 3 de los aspectos de análisis.	Considera al menos 4 de los siguientes aspectos de análisis: *Rol de los agentes *Instancias involucradas *Aspectos legales *Regulaciones/normas *Aspectos socioculturales *Aspectos psicológicos *Aspectos religiosos *Aspectos morales/éticos *Aspectos económico-políticos	

CONDICIONES TEÓRICAS DE INICIO SOBRE LA LECTURA Y LA ESCRITURA COMO ACTIVIDADES PRÁCTICAS DE LENGUAJE

Gordillo, C. A.

Universidad Autónoma de México. Academia de Filosofía e Historia de las Ideas, Plantel Cuautepec

cesar.gordillo.pech@gmail.com

Trabajo preparado para su presentación en el

Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL

Eje temático: Estrategias y Procesos Educativos.

a) Prácticas y Metodologías Educativas Innovadoras

RESUMEN

A partir del papel activo que el lenguaje tiene en el conocimiento, se propone en este trabajo: concebir la lectura y escritura como actividades prácticas de conocimiento sobre el lenguaje, puesto que en ambas, se trata de la creación de un sistema de signos convencionales o, de un simbolismo propiamente dicho. Se considera que ello reformula la concepción de la lectura como comprensión de significado y la escritura como transcripción del mismo. Se comparan los supuestos de la teoría de Karmiloff-Smith (1994) por considerarla el marco general que ha servido para las producciones sobre lectura y escritura, con la teoría sobre la escritura de Vigotski (2006), comparación sobre la que se fundamenta, de manera inicial, a la lectura y escritura como actividades prácticas de conocimiento sobre el lenguaje.

Palabras Clave: Adquisición, desarrollo, lenguaje, escritura, actividad práctica.

INTRODUCCIÓN

La psicolingüística como estudio de la adquisición y desarrollo del lenguaje ha sido el marco teórico general que ha dominado las perspectivas sobre la adquisición y desarrollo de la lectura y escritura en nuestro país. De ellas, sobresale la teoría interaccionista de Karmiloff-

Smith (1994) o Modelo de Redescripción Representacional (Modelo RR), de corte interaccionista: sujeto – ambiente.

La importancia de Karmiloff-Smith radica en la superación del dilema teórico que subyace a la gran mayoría de las teorías: o se acepta un innatismo prefijado o se propugna la determinación del ambiente en la adquisición y desarrollo del lenguaje. Esto lo hace dicha autora a través de la reconciliación del innatismo con el constructivismo epigenético de Piaget (Karmiloff-Smith, 1994).

El constructivismo piagetano le sirve a nuestra autora para desarrollar el proceso de modularización que vendría a operar precisamente en la interacción de la mente con el medio ambiente, bajo la equivalencia de los conceptos constructivismo y epigénesis: “la noción de constructivismo en la teoría de Piaget es equivalente, en el nivel cognitivo, a la noción de epigénesis en el nivel de la expresión de los genes” (Karmiloff-Smith, 1994, p. 27).

El modelo RR de Karmiloff-Smith (1994) es una teoría de corte empírico-analítica, es decir, un “conjunto de hipótesis tomadas como punto de partida de una investigación, incluyendo en ésta la deducción de hipótesis derivadas y de consecuencias observacionales” (Klimovsky, 1997, p. 159). Las dos hipótesis rectoras sobre la construcción de conocimiento, y que aparecen en su obra *Más allá de la modularidad* (1994), son: la estructura de la mente humana y el lenguaje observan cierta predeterminación pero se modularizan a medida que avanza el desarrollo (hipótesis del proceso de modularización), y, el conocimiento se realiza a través de un proceso de recurrencia de la representación (hipótesis del proceso de Redescripción Representacional o Modelo RR), a su vez, vehículo de la modularización.

En la reformulación que Karmiloff-Smith (1994) hace de Piaget, en el marco de la interacción innatismo prefijado o determinación del ambiente, y que permite superar este dilema,

podemos encontrar, cuando menos, dos de los viejos problemas de conocimiento: la cuestión del origen y de la esencia del conocimiento humano.

En relación con el primer problema. Dada la relación de conocimiento establecida entre sujeto y objeto, este problema toca al sujeto en tanto poseedor de razón y experiencia, de modo que la formulación más amplia sería: ¿Es la razón o la experiencia la base del conocimiento humano? En los términos de la teoría de adquisición y desarrollo del lenguaje, se enunciaría: ¿el lenguaje se adquiere y desarrolla por la razón o la experiencia?

Por su parte, el segundo problema atañe al papel del sujeto y objeto en el conocimiento. La pregunta tradicional: ¿es el conocimiento un producto del sujeto o del objeto?, puede reformularse así: ¿la adquisición y desarrollo del lenguaje obedece a la estructura de la consciencia cognoscente que se conduce activamente ante el objeto, o es el lenguaje el que determina la estructura de la consciencia cognoscente? En otros términos, ¿cuál es el factor determinante en la adquisición y desarrollo del lenguaje: el sujeto o el objeto? Jean Piaget, en su obra *Psicología y Epistemología* (1985), propone la solución de ambos problemas. En esta solución, la noción de sensorio-motor representa la base para ello. Pero no sólo eso, dicha noción es, tal vez, la más fundamental para entender la articulación sujeto – ambiente en la psicolingüística y, con ello, comprender la solución del dilema innatismo – ambiente, que plantea Karmiloff-Smith (1994), así como los supuestos que en ello subyacen.

De acuerdo con lo anterior, el propósito del presente trabajo es analizar los principios o supuestos materiales más generales de la explicación que Karmiloff-Smith otorga a la adquisición y desarrollo del lenguaje, por ser esta teoría una de las más contemporáneas y, además, por ser dicha adquisición el marco teórico más recurrente para la comprensión de la adquisición y desarrollo de la lectura y escritura, desde la psicolingüística; en consecuencia, se

comparará dicha teoría con la de Vigotski, sobre todo, en la escritura. Dicho análisis de los supuestos teóricos de los que dicha autora parte en su teoría de adquisición y desarrollo del lenguaje, se realizará a la luz de algunos referentes de la teoría del conocimiento. La hipótesis que sostenemos, es que la escritura (y lectura) deben ser concebidas como actividades prácticas de conocimiento sobre el lenguaje.

Por teoría del conocimiento entenderemos la reflexión sobre la conducta teórica de la ciencia, como teoría, “es una explicación e interpretación filosófica del conocimiento humano” (Hessen, 2007, p. 29). En nuestro análisis, nos atendremos a la relación clásica del conocimiento, es decir, la relación objeto – sujeto para determinar los supuestos de partida de la teoría general de Karmiloff-Smith (1994) o modelo RR.

JEAN PIAGET: LO SENSORIO-MOTOR COMO BASE DE LO COGNITIVO (LA REPRESENTACIÓN)

Bajo la idea de que la percepción es una composición inmediata de las sensaciones y no síntesis secundaria como creía la psicología clásica que tomaba la sensación –con raíces fisiológicas-, como elemento previo a la percepción, Piaget (1985) plantea que las sensaciones no son algo independiente por estar siempre congregadas en percepciones, como tampoco éstas lo son, en tanto dependen de la motricidad. Pero el marco para entender correctamente estas dos características de la noción de sensorio-motor, a saber, las sensaciones como dependientes de las percepciones y de la motricidad, es la reciprocidad en la acción motricidad-percepción. En palabras de Piaget: El neurólogo V. Weizsäcker decía agudamente: «Cuando percibo una casa, no veo una imagen que me entra en el ojo. Al contrario, veo un sólido en el que puedo entrar». Con lo cual pretendía ilustrar su concepto de «Gestaltkreis» (opuesto al simple concepto de

«Ges-talt»), destinado a subrayar la acción recíproca de la motricidad sobre la percepción que siempre acompaña a la acción de la percepción sobre la motricidad, acción esta última que durante mucho tiempo se consideró exclusiva (modelo simplista del «arco reflejo») (Piaget, 1985, p. 88). A partir de la afirmación: los “conocimientos no provienen únicamente ni de la sensación ni de la percepción, sino de la totalidad de la acción con respecto de la cual la percepción sólo constituye la función de señalización” (Piaget, 1985, p. 89), nuestro autor define el papel activo del sujeto, en tanto “lo propio de la inteligencia no es contemplar, sino «transformar» y su mecanismo es esencialmente operatorio” (Piaget, 1985, p. 89). Esta característica propia de la inteligencia, lo operatorio como sustento de la transformación, se la confiere el hecho de ser, no la percepción sino la acción, el punto de partida: Ahora bien, como las operaciones consisten en acciones interiorizadas y coordinadas en estructuras del conjunto (reversibles, etc.), si se quiere dar cuenta de este aspecto operatorio de la inteligencia humana, es conveniente partir de la acción misma y no de la percepción sin más (Piaget, 1985, p. 89). Así, para Piaget (1985), la reacción fisiológica en la que consiste la sensación, es sólo asimilación, mientras que la transformación es operación de la inteligencia sobre el ambiente. Esto resulta importante porque muestra la concepción de articulación sujeto – ambiente que plantea Piaget. En ese sentido, para nuestro autor hay dos modos de transformar el objeto a conocer: Uno consiste en modificar sus posiciones, sus movimientos o sus propiedades para explorar su naturaleza: es la acción que llamaremos «física». El otro consiste en enriquecer el objeto con propiedades o relaciones nuevas que conservan sus propiedades o relaciones anteriores, pero completándolas mediante sistemas de clasificaciones, ordenaciones, correspondencias, enumeraciones o medidas, etc.: son las acciones que llamaremos lógico-matemáticas. El origen de nuestros conocimientos científicos reside, por tanto, en estos dos tipos de acciones y no

solamente en las percepciones que les sirven de señalización (Piaget, 1985, pp. 89-90). Así, nuestro autor reconoce la actividad física como una acción que cae dentro de la motricidad y que actúa en el ambiente, pero también reconoce la “transformación del objeto por las categorías (lógico-matemáticas), por las que un objeto ingresa al sistema de nociones conceptuales que le permitirán su apropiación. Ahora bien, en relación a la cuestión del origen del conocimiento, defiende que ello no se encuentra nunca en la percepción, sino que “deriva de la totalidad de la acción cuyo esque-matismo engloba la percepción superándola” (Piaget, 1985, p. 90). Lo importante para la construcción del conocimiento en Piaget es la consideración en conjunto de las acciones que nos son conocidas por las percepciones propioceptivas y exteroceptivas, y que en conjunto recibe el nombre de «esquema», o sea, lo que en ellas es general y puede transponerse de una situación a otra (por ejemplo, un esquema de orden o un esquema de reunión, etc.). Y el esquema no sale de la percepción, sea propioceptiva o de otro tipo; el esquema es el resultado directo de la generalización de las acciones mismas y no de su percepción; como tal, el esquema no es perceptible en absoluto (Piaget, 1985, p. 90).

Sobre estas nociones apuntalará sus hipótesis de modularización y redesccripción representacional, Karmiloff-Smith (1994). El primer problema del conocimiento: el origen, Piaget (1985) lo resuelve planteando que es la totalidad de la acción o generalización de las acciones (no de su percepción) en un esquema, donde la percepción solo cumple la función de señalización; así, para Piaget (1987), los conocimientos se originan por una base perceptiva (articuladora de la experiencia) y otra racional (nocional o lógico-matemática) que subyacen a su noción de lo sensorio-motor. Por su parte, el lenguaje se adquirirá y desarrollará en base a los esquemas sensorio-motores. Apuntemos por ahora lo siguiente: lo sensorio-motor contempla una raíz genética (reacción fisiológica) y una nocional (no abstracciones o generalizaciones a partir

del dato perceptivo, sino transformaciones que proceden, “mediante generalizaciones constructivas y no sólo por abstracción de partes comunes”, de construcciones cuyo origen es la acción misma); por ello, las nociones son estructuras, de lo que se deduce la más clara comprensión de lo epigenético. El sujeto, a través de esta noción, es el punto de articulación de lo innato con el ambiente. Por su parte, en cuanto al segundo problema, el papel del sujeto y objeto en el conocimiento, el sujeto lleva el papel activo y el objeto no. Así, en la interacción sujeto – ambiente se carga, como todo idealismo, al sujeto, dejando al ambiente el simple papel de ser asimilado por aquél: “Siempre que operamos sobre un objeto lo estamos transformando (de la misma manera que el organismo sólo reacciona ante el medio asimilándolo, en el sentido más amplio del término)” (Piaget, 1985, p. 89). En este punto, la actividad en Piaget, más propiamente dicha, la acción lleva un doble papel aunque interno al sujeto: es la base de la percepción y lo nocional. De manera que el sujeto es activo y el objeto pasivo.

Finalmente, el hecho que más nos interesa. En Piaget el lenguaje deviene de lo sensorio-motor, más propiamente, de los esquemas sensorio-motores, porque precisamente para este autor lenguaje es representación de la realidad externa que es modificada por el sujeto. Es decir, el lenguaje es resultado de la separación de un esquema de acción, de su contenido particular al que el esquema se refiere, contenido con el que se formará la representación. La importancia de ello radica en que Piaget retoma la teoría del reflejo de la realidad que las teorías materialistas han empleado como bastión para señalar la relación del lenguaje con la realidad, y que más adelante revisaremos. Con estos planteamientos ya podemos pasar al análisis de la reformulación de Piaget que hace Karmiloff-Smith (1994). En ello, se vislumbrará cuáles son las diferencias en los supuestos sobre el papel del sujeto, el objeto, la relación entre ambos, la actividad de conocimiento, y la relación del lenguaje con la realidad, así como sus implicaciones.

KARMILOFF-SMITH: DE LO COGNITIVO HACIA EL LENGUAJE (LO FORMAL)

La revolución chomskiana a fines de los cincuenta del siglo pasado, propone el paso de lo estructural a lo formal, bajo el concepto de lenguaje como sistema gobernado por reglas. Así, la adquisición y desarrollo del lenguaje consiste en la internalización de dichas reglas:

la adquisición de las reglas gramaticales (la “competence”) “generadoras” de las producciones manifiestas en el uso del lenguaje (la “performance”). Niños y niñas, dotados de un mecanismo innato para la adquisición del lenguaje, el LAD (Language Acquisition Device), elaboran hipótesis sobre las formas lingüísticas que escuchan.

Estas, sometidas a una comparación con los principios gramaticales universales regidores del LAD se internalizan en forma de estructuras sintácticas (Zanón, 2007, p.

En otros términos, se aprenden mecanismos o dispositivos (“device”) innatos por los cuales se adquiere el lenguaje.

En este paso de la representación a lo formal, el destino de la relación del lenguaje se transformará debido a la naturaleza abstracta de las representaciones lingüísticas que no pueden devenir de simples generalizaciones:

Debido a la naturaleza abstracta de las representaciones lingüísticas, en mi opinión es obligado rechazar no solamente los procedimientos analíticos de la lingüística moderna, con su dependencia en la segmentación y clasificación, sino también los principios de asociación y generalización propuestos y estudiados por la Psicología empiricista (Chomsky, en Zanón, 2007, p. 7).

Seguidora de esta tesis es Karmiloff-Smith. En Más allá de la modularidad (1994), parte del innatismo de Fodor, filósofo de la mente y psicolingüista, quien sostiene de manera general que: la mente está compuesta de <<módulos>> o sistemas de entrada de datos genéticamente

preestablecidos, cognitivamente impenetrables, con arquitectura nerviosa fija, específicos a cada dominio, de funcionamiento independiente, obligatorio, automático, productores vía estímulo de datos superficiales poco elaborados y que son insensibles a las metas cognitivas de los procesos centrales.

Fodor postula, por tanto, una dicotomía preestablecida:

al contrario que los sistemas de entrada, el procesamiento central está influido por lo que el sistema ya conoce y, por consiguiente, es un proceso relativamente no encapsulado, lento, no obligatorio, controlado, a menudo consciente e influido por metas cognitivas globales (Karmiloff-Smith, 1994, p. 20).

En términos del problema de la esencia del conocimiento que arriba enunciamos, la dicotomía de Fodor: sistemas de entrada de cómputo a ciegas, automático o no consciente, y creencias del procesamiento central, implica la desaparición del problema de la verdad del conocimiento, es decir, la cuestión de la concordancia de la representación o imagen con el objeto, pues el contenido del pensamiento, de la representación o imagen, no mantendría una relación con el objeto de conocimiento (Hessen, 2007).

Ahora bien, en el caso del lenguaje, el modelo RR postula dos tipos de uso del mismo: utilización directa y producción. El niño pasa del primero al segundo por redesccripción, llevando la información en la mente (I), a conocimiento para la mente –reflexión metalingüística- (E1, E2 y E3). Así:

Para convertirse en datos flexibles y manipulables (representaciones de nivel E1), y por tanto, llegar finalmente a ser accesible a la reflexión metalingüística y ser susceptible de relacionarse con otros aspectos del conocimiento a través de dominios distintos (representaciones

de nivel E2/3) es preciso que el conocimiento embutido implícitamente en los procedimientos lingüísticos (representaciones de nivel I) se re-represente (Karmiloff-Smith, 1994, p. 71).

Nuestra autora concede, al igual que Piaget, un papel activo al sujeto, quien: “No está innatamente prefijado o socio-culturalmente determinado sino ambas cosas a la vez y, además, se encuentra en constante flexibilización debido a un control creciente sobre sus propias representaciones” (Tolchinsky, 1996, p. 199).

Si Piaget privilegia la representación (lo cognitivo) sobre lo lingüístico, Karmiloff-Smith hace lo contrario. Aborda el lenguaje en su naturaleza formal.

En cuanto al papel del objeto, éste sigue siendo pasivo, se le reconoce únicamente la posibilidad de que no sólo sea desencadenante sino que “que influya realmente sobre la estructura posterior del cerebro a través de un rico proceso de interacción epigenética entre el ambiente físico y sociocultural” (Karmiloff-Smith, 1994, p. 34).

En relación con la actividad sensorio-motora el desarrollo sensoriomotor de dominio general no puede, por sí solo, explicar la adquisición del lenguaje. La sintaxis no surge simplemente de la exploración de juguetes y la resolución de problemas con objetos, como pretenden algunos piagetanos. Alinear objetos no es la base sobre la que surge el orden de las palabras. Intentar encajar un juguete dentro de otro no tiene nada que ver con la subordinación de oraciones. La actividad sensoriomotriz general, no puede explicar por sí sola, las restricciones específicamente lingüísticas (Karmiloff-Smith, 1994, p. 29).

Si en Piaget, “el lenguaje es uno de los mecanismos de la representación (junto con la imitación diferida, el juego simbólico, el dibujo, etcétera)” (Zanón, 2007, p. 12), que aparece al final de la inteligencia sensorio-motriz para dar origen a la función simbólica, es precisamente

por el privilegio de lo cognitivo sobre la representación. En Karmiloff-Smith (1994), es lo contrario: lo formal dará origen ahora a lo representativo.

De ahí que para nuestra autora, en Piaget:

tanto la sintaxis como la semántica son mero producto de la organización estructural general de la inteligencia sensoriomotriz [...] con la culminación del período sensoriomotriz es cuando el niño es capaz por vez primera, de hacer representaciones simbólicas [...] los piagetanos no recurren a posibles restricciones madurativas, sostienen que el lenguaje no aparece antes porque forma parte integrante de la función simbólica (o semiótica), en la que se incluyen no sólo el lenguaje, sino también la imitación diferida, el juego simbólico y las imágenes mentales [...] explican su tardía puesta en marcha apelando al tiempo que tardan los esquemas sensoriomotores de acción en coordinarse e internalizarse progresivamente, haciendo posible de este modo la representación simbólica (Karmiloff-Smith, 1994, p. 54).

Los piagetanos, para nuestra autora, creen que la sintaxis y semántica son generalizaciones de representaciones sensoriomotoras y conceptuales, para nuestra autora: reducen los universales lingüísticos chomskianos a universales cognitivos generales.

De manera que, ahora, la adquisición y desarrollo del lenguaje será conferido por la guía innata de lo formal, campo de la inferencia para el niño, quien se enfrenta al menos a tres problemas: cómo segmentar la corriente del habla en unidades lingüísticas significativas, cómo analizar el mundo en objetos y acontecimientos pertinentes para la codificación lingüística y cómo hacer corresponder las unidades lingüísticas con los objetos y acontecimientos del mundo, tanto en el nivel léxico como en el sintáctico (Karmiloff-Smith, 1994, p. 57) .

Efectivamente, los niños resuelven dichos problemas por la conformación de mecanismos innatos. Así, los bebés, según Mandler (en Karmiloff-Smith):

realizan un proceso de análisis perceptivo que va más allá de la computación rápida y automática de las entradas perceptivas. Este análisis perceptivo ocasiona la formación de primitivos perceptivos tales como MOVIMIENTO PROPIO / MOVIMIENTO PROVOCADO / TRAYECTORIA / SOPORTE / AGENTE. Estos primitivos guían la manera en que los bebés analizan los acontecimientos del mundo en entidades separadas que se encuentran sobre un soporte o están contenidas en un recipiente, y que se mueven de fuentes a metas siguiendo determinadas clases de trayectorias en función de que el movimiento sea animado o inanimado (Karmiloff-Smith, 1994, p. 63).

En cuanto al procesamiento de la información, Mandler piensa, según nuestra autora, que “estos primitivos perceptivos se redesciben en un formato icónico-esquemático accesible, lo cual proporciona un nivel de representación intermedio entre la percepción y el lenguaje” (Karmiloff-Smith, 1994, p. 63).

Para Mandler, siguiendo a nuestra autora, estos esquemas icónicos accesibles son los que facilitan el desarrollo semántico, que en otras palabras consiste en el establecimiento de relaciones entre categorías lingüísticas y categorías conceptuales, siendo estos esquemas representaciones no proposicionales, analógicas, de relaciones espaciales y movimientos; “es decir, se trata de relaciones conceptuales que son proyección directa de estructuras espaciales” (Karmiloff-Smith, 1994, p. 64).

En otras palabras, el significado se aprende por la inferencia: hipótesis de los posibles significados que una palabra puede tomar (recuérdese las restricciones debidas por la cierta predeterminación innata desde la que se lleva a cabo la flexibilización modular). Por ello la inferencia está sustentada en mecanismos innatos o “primitivos” según Mandler.

¿Y el ambiente? Líneas arriba se dijo del reconocimiento de la influencia del medio sobre el sujeto. Veamos cómo se aplican lo anterior en el caso de la adquisición y desarrollo del significado. Es un hecho que los niños atienden el ambiente en que los adultos emplean las palabras y explican su significado. Para Karmiloff-Smith (1994), el hecho de que un adulto señale un objeto “X” indicándole al niño qué es dicho objeto, supone que aquel aporta a la tarea de aprender el significado de la palabra, “un conjunto limitado de hipótesis sobre los posibles tipos del significado que éstas puedan tener” (Karmiloff-Smith, 1994, p. 64).

De lo anterior se deduce que: un niño puede aprender una palabra sin que el hablante use un gesto indicativo; al procesar el lenguaje, los niños ordenan categorías lingüísticas abstractas, y no categorías conceptuales (o hipótesis cognitivas generales); los niños analizan los pronombres como sintagmas nominales, no como palabras aisladas; en síntesis, los niños no se basan únicamente en el aprendizaje observacional (decir en qué consiste esto), sino que aportan presuposiciones relativamente complejas sobre la estructura del lenguaje, a la situación de aprendizaje lingüístico, obligados por las producciones de los adultos que se refieren a cosas que no ocurren en el aquí y ahora.

De ello se sigue, si nuestra interpretación es correcta, que al revés de que la sintaxis y semántica sean concebidas como generalizaciones de representaciones sensorio-motoras y conceptuales, como lo hace Piaget, para Karmiloff-Smith (1994), el aprendizaje de lo formal (sustentado en los mecanismos innatos o “primitivos”), será la base para “llenar” de contenido a las representaciones y explicar así, el cambio representacional.

Finalmente, hemos dejado para otro trabajo el análisis de cómo toma Karmiloff-Smith (1994) la escritura, por la importante razón de que su comprensión correcta sobrepasa los límites

de este trabajo, en tanto requiere de entender lo que significa la adquisición y desarrollo de un sistema notacional. Pues,

La traducción al castellano del título del capítulo 6 dedicado al desarrollo notacional, <<el niño como grafista>>, tampoco captura el sentido de lo notacional [...] Es cierto que el dibujo, la escritura, la notación matemática, los gráficos cartesianos, los mapas, etc., comparten la cualidad de ser medios gráficos. Pero el desarrollo que se intenta en el capítulo 6, va más allá de los aspectos gráficos. Abarca la exploración por parte del niño de la sintaxis y la semántica interna de cada uno de los medios notacionales, el uso adecuado y el dominio de las convenciones, en el caso de los sistemas notacionales como la notación numérica o la escritura, y la explotación de las posibilidades expresivas en el caso del dibujo [...] (Tolchinsky, 1996, p. 208).

Sin embargo, es necesario hacer una consideración inicial, derivada de su modelo RR. La escritura es también sometida al proceso de redescipción representacional. De ahí que la escritura, el dibujo, como también la notación matemática, sean considerados representaciones externas, pero, y este es un gran aporte de Karmiloff-Smith (1994), en el marco de lo notacional, es decir, como campos de creación de un sistema simbólico, siempre y cuando comprendamos notación como sistema de signos convencionales que se construyen para expresar conceptos.

Entendida así, la importancia de la escritura cobra relevancia para el desarrollo ontogenético. De acuerdo con Karmiloff-Smith (1994), en ella se involucra la memoria, lo que lleva a comprender a la escritura como algo más que una simple transcripción de significado. Esta última concepción es, tal vez, la que ha impedido comprenderla como la creación de un sistema simbólico.

La propuesta de Karmiloff-Smith (1994) es la más avanzada teoría de adquisición y desarrollo del lenguaje. Representa la posibilidad de avanzar hacia la comprensión de dicha adquisición y desarrollo tomando al lenguaje como objeto de conocimiento.

VIGOTSKI: DIALÉCTICA DE LO REPRESENTACIONAL Y LO NOTACIONAL

Así, nuestro autor reconoce la actividad física como una acción que cae dentro de la motricidad y que actúa en el ambiente, pero también reconoce la “transformación del objeto por las categorías (lógico-matemáticas), por las que un objeto ingresa al sistema de nociones conceptuales que le permitirán su apropiación.

Vigotski observó, antes que Karmiloff-Smith (1994), la importancia de la escritura como creación de un sistema simbólico o notacional. Encontramos referentes teóricos específicos para la comprensión de la escritura en el texto “Prehistoria del lenguaje escrito” (en Vigotski, 2006). Por su parte, en lo revisado hasta ahora, no encontramos un texto donde ofrezca referentes teóricos para la comprensión de la lectura. Sin embargo, podemos extraer algunos del trabajo: “Estudio experimental del desarrollo de los conceptos” (en Vigotski, 2007), si entendemos a la lectura en relación con el proceso de abstracción.

La concepción de la adquisición de la escritura en nuestro autor es la siguiente:

La comprensión del lenguaje escrito se realiza, en primer lugar, a través del lenguaje hablado, pero paulatinamente este camino se va abreviando hasta que el lenguaje hablado acaba por desaparecer como vínculo intermedio.

A juzgar por las evidencias disponibles, el lenguaje escrito se convierte en un simbolismo directo que se percibe del mismo modo que el lenguaje hablado (Vigotski, 2006, pp. 174-175).

Las investigaciones de Vigotski (2006) en el desarrollo de la escritura implican dos grandes niveles: primero, la observación del desarrollo natural del lenguaje y, segundo, la observación de la creación simbólica de signos mediante introducción artificial de situaciones experimentales. En ambos casos se plantean dos momentos: el uso del signo indicativo a partir del gesto y el uso sustitutivo del signo, independiente del gesto.

Para Vigotski (2006, p. 162): “El gesto es el primer signo visual que contiene en sí la futura escritura del niño”, lo que nuestro autor demuestra con el hecho experimental de que los niños describen primero con gestos lo que se les pide que figuren con el dibujo, como por ejemplo, ante el acto de correr, primero describen el movimiento con sus dedos para representarlo después en la hoja mediante marcas, puntos, etc.

Pues bien, el desarrollo de la escritura implica el desarrollo de la función fundamental del lenguaje: la sustitución de un signo por otro:

bajo la influencia del gesto, los niños mayores realizan un importante descubrimiento: que los objetos pueden indicar las cosas que designan, así como sustituirlas. Por ejemplo, cuando ponemos boca abajo un libro con una cubierta negra y decimos que se trata de un bosque, el niño responde espontáneamente: <<Sí, es un bosque porque es negro y está oscuro>> (Vigotski, 2006, p. 165).

Ahora bien, el papel del sujeto en Vigotski es semejante a Piaget y Karmiloff-Smith: activo. En cuanto a su semejanza con Piaget, lo sensorio-motor representa la base de dicha actividad del sujeto, en la adquisición de la escritura, pues este primer momento o fase evolutiva en el desarrollo de la escritura de los niños, “coincide perfectamente con la configuración motora general que caracteriza a los niños de esta edad y domina en el estilo y naturaleza de sus primeros dibujos” (Vigotski, 2006, p. 163).

Esto queda demostrado experimentalmente por el hecho de que cuando se les pide a los niños que dibujen un objeto complejo, no dibujan sus partes sino que tienden a trazar sus cualidades generales del objeto, como la sensación de redondez, es decir, lo que perciben en dicha fase.

Cabe mencionar aquí un dato muy importante: la diferencia entre la actividad de los niños de tres y los de seis años, “no reside en la percepción de los símbolos, sino en el modo en que se utilizan las distintas formas de representación” (Vigotski, 2006, p. 168).

Ahora bien, ¿y qué es lo esencial para que el niño emplee el signo como representación simbólica y no como designación del objeto? La formación del concepto. En el segundo nivel de las investigaciones que reporta Vigotski (2006), éste introduce la creación simbólica a través del dibujo, pidiéndole a los niños que simbolicen frases más o menos complejas: “También hemos tenido ocasión de observar experimentalmente cómo los dibujos de los niños se convierten realmente en un lenguaje escrito, imponiéndoles la tarea de describir simbólicamente una frase más o menos compleja” (Vigotski, 2006, p. 171).

Y es aquí donde la relación con la formación del concepto queda muy clara:

Lo que quedaba más patente en dichos experimentos era la tendencia, por parte de los niños en edad escolar, a pasar de la escritura puramente pictórica a la ideográfica, es decir, a representar relaciones individuales y significados mediante signos simbólicos abstractos [...] En este proceso, los pequeños tenían que llevar a cabo genuinos descubrimientos al inventar un modo adecuado de representación, y nosotros pudimos comprobar que ello es decisivo en el desarrollo de la escritura y el dibujo (Vigotski, 2006, p. 171).

¿Qué significa esto? Para nuestro autor tanto lo representacional (lo cognitivo) como lo notacional (creación de un sistema de signos convencionales que expresan conceptos) se

encuentran en relación dialéctica, pues el marco teórico para comprender bien ambos fenómenos: lectura y escritura en Vigotski, es el problema de la relación del lenguaje con el pensamiento, que ya en Karmiloff-Smith (1994) se vislumbra una articulación aunque cargada a lo formal.

Efectivamente, en Vigotski (2007), la idea central de toda su investigación es dicha relación tomada en la unidad del significado como proceso (funcional), es decir, como movimiento del pensamiento hacia la palabra y a la inversa, bajo la premisa de que el pensamiento se realiza en la palabra y no sólo se refleja en ella.

Esto apoya la idea de que la formación del concepto como fundamento de la abstracción acompaña a la lectura y la escritura. Pues:

Un importante rasgo de esta capacidad es que incluye un cierto rasgo de abstracción, necesario para cualquier representación verbal [...] Los esquemas que distinguen a los primeros dibujos infantiles son, en ese sentido, reminiscencias de los conceptos verbales que comunican solamente los rasgos esenciales de los objetos (Vigotski, 2006, pp. 169-170).

Pues bien, Karmiloff-Smith concibe la escritura no “sólo como instrumentos sino como objetos de conocimiento, como espacio de problema” (Tolchinsky, 1996, p. 208), pero en Vigotski (2006), esta problematización adquiere un nivel de dialéctica, involución y evolución. Tan es así que el innatismo puede ser explicado desde dicho autor como la raíz genética que se comparte con los animales. Pero este desarrollo genético, imposible de prescindir en el hombre, se ve enfrentado con el desarrollo histórico-cultural que existe en Vigotski.

Así, para la escritura: “junto con los procesos de desarrollo, avance y aparición de nuevas formas, podemos vislumbrar procesos de reducción, desaparición y desarrollo inverso de viejas formas a cada paso” (Vigotski, 2006, p. 161).

De lo que se sigue que la influencia del ambiente no es presupuesta en nuestro autor, sino un hecho que él trata de demostrar experimentalmente (las investigaciones de Vigotski siguen siempre estas dos líneas encontradas).

CONCLUSIONES: LA LECTURA Y ESCRITURA COMO ACTIVIDADES PRÁCTICAS DE CONOCIMIENTO

Karmiloff-Smith (1994) y, en general, toda la psicolingüística, toma la adquisición y desarrollo del lenguaje como un proceso evolutivo que acarrea una acumulación gradual de pequeños cambios en una continuidad. Planteamiento que se ha trasladado a la adquisición y desarrollo de la lectura y la escritura, reduciendo ambas a una habilidad motora, ubicada en la llamada habilidades del pensamiento. De ahí la concepción de lectura como comprensión del significado y de escritura, como transcripción. Es el sujeto cognitivo que “opera” sobre el ambiente. De lo que se sigue la necesidad de conferirle continuidad a dicho “operar”.

Por su parte, en Vigotski no hay sólo continuidad, sino discontinuidad-continuidad, involución como evolución, como anotamos al final del apartado anterior.

Pero si la lectura y escritura surgen del lenguaje verbal, el proceso de adquisición y desarrollo del mismo es la raíz para comprenderlas, como simbolismo, siempre y cuando empleemos mediaciones en dicha comprensión. Y nuestra mediación fundamental es el conocimiento en su relación con el lenguaje (articulado con el pensamiento) y con la realidad.

Así, recuperando la afirmación de Karmiloff-Smith (1994) sobre el hecho de que en la adquisición y desarrollo del lenguaje el niño se enfrenta a tres problemas: cómo segmentar la corriente del habla, cómo analizar el mundo para la codificación lingüística y cómo hacer corresponder las unidades lingüísticas obtenidas de dicho análisis, en el nivel sintáctico y

semántico, como su concepción de la escritura como creación de un sistema notacional, en lo que coincide con Vigotski (guardando las proporciones que revisaremos posteriormente), podemos conceptualizar la escritura (y la lectura) como actividades prácticas de conocimiento sobre el lenguaje (es decir, tomándolo como objeto), y no sólo como simple comprensión del significado (lectura) o transcripción del mismo (escritura).

Pues, desde ambos autores es posible comprender que cuando se lee o escribe un texto muchos significados se van creando en el momento mismo del habla (que es actualización de la lengua) a partir de la exploración de los problemas a que el niño se enfrenta (actividad práctica); pero, posteriormente la complejidad creciente obliga también a la formulación de un “segundo” sistema de signos (diríamos con Karmiloff-Smith: a través de la redesccripción representacional), es decir, a la conversión del simbolismo indirecto o de segundo orden en simbolismo directo o de primer orden (como lo plantea Vigotski), lo que conlleva una actividad de conocimiento sobre el lenguaje.

Actividad práctica que no alcanza a ver Karmiloff-Smith (1994) por trabajar en un marco idealista: tratar al ambiente o realidad como contenidos de consciencia. Por su parte, Vigotski confiere una influencia al ambiente o realidad objetiva, reconociendo que el conocimiento del objeto está mediado, no sólo por lo intersubjetivo sino por el lenguaje intersubjetivo, lo que implica pasar de una concepción objetual de la realidad a otra de lenguaje. Esta es otra de las implicaciones de considerar la lectura y escritura como actividades prácticas de conocimiento sobre el lenguaje.

Así mismo, los problemas de conocimiento considerados arriba, pueden resolverse si articulamos pensamiento con lenguaje (si bien es cierto que ontogenéticamente el pensamiento precede al lenguaje, también lo es que aquel no existe sin este). Con ello, se desplaza al

intuicionismo filosófico, según lo definió Schaff (1986), es decir, la afirmación de la existencia de un pensamiento “puro” que antecede al lenguaje, y que es precisamente fuente del ‘verdadero conocimiento’, que aún permea a las teorías de la adquisición de la lectura y escritura. Aunado a esto, se desplazaría la visión de que el lenguaje existe en el ámbito idealista de la mente, es decir, sujeto al pensamiento, pues tomado el lenguaje no sólo como instrumento de conocimiento, sino también como actividad práctica de conocimiento sobre él mismo, se comprende porque la lectura y la escritura para estos autores son creación de un sistema de signos convencionales (lo notacional en Karmiloff-Smith y el simbolismo de primer orden en Vigotski). De un simbolismo propiamente dicho.

Se hace necesario entonces, pasar de una psicología del conocimiento a una epistemología del conocimiento situada en el lenguaje. Para la investigación educativa, se desprende así la necesidad de abordar el lenguaje –a través de la semiótica- como una mediación necesaria en el conocimiento de la lectura y la escritura.

REFERENCIAS

Hessen, J. (2007). Teoría del conocimiento. Buenos Aires, Argentina: Editorial Lozada.

Karmiloff-Smith, A. (1994). Más allá de la modularidad. España: Alianza editorial.

Piaget, J. (1985). Psicología y epistemología. Barcelona, España: Planeta- Agostini. Recuperado de <http://biblioteca.org/>

Tolchinsky, L. (1996). “Más allá de la modularidad de Annette Karmiloff-Smith o cómo hacer de la psicología del desarrollo una ciencia relevante”, en Anuario de Psicología, No. 69. España; 199-211.

Vigotski, L. S. (2006). Cap. 7 La prehistoria del lenguaje escrito. En El desarrollo de los procesos psicológicos superiores (pp. 159-178). Barcelona, España: Ediciones Crítica.

Vigotski, L. S. (2007). Cap. 5 Estudio experimental del desarrollo de los conceptos. En Pensamiento y habla (pp. 169-264). Buenos Aires, Argentina: Editorial Colihue.

Zanón, J. (2007). Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual. Revista de didáctica, 5 (2007); 1-30. Recuperado de www.marcoele.com

“DIDÁCTICA AUTO-REFERENCIADA EN EDUCACIÓN NORMAL. UNA PROPUESTA DE CARA A LA FORMACIÓN/TRANSFORMACIÓN DOCENTE DEL SIGLO XXI”

Pérez, C. ¹, Escobar, A. ²,

Escuela normal rural Mactumactzá

cperezrobledo_56@hotmail.com , arma_1957@hotmail.com

“Trabajo preparado para su presentación en Primer Congreso Internacional de Investigación
Educativa RIE-UANL”

CAF “Ruralidad, Procesos y Sujetos de la Formación docente”

RESUMEN

El documento se inscribe en la temática Estrategias y Procesos Educativos: Prácticas y Metodologías Educativas Innovadoras, trabajo preparado para su presentación en el Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Nuevo León, y tiene como propósito analizar una experiencias de investigación educativa en proceso, de acompañamiento y evaluación de las prácticas docentes de estudiantes del cuarto semestre de la escuela normal rural Mactumactzá en comunidades indígenas del municipio de San Juan Chamúla, Chiapas, en el periodo: Febrero-junio, del 2013. En él se analizan: la consistencia del programa académico organizado por la academia en cuestión, el enfoque del mismo sustentado en la perspectiva formación/transformación y, la metodología sustentada en la didáctica auto-referenciada que toma como base, los sujetos, la pertinencia del contexto, el territorio y su historicidad frente al desarrollo histórico del sistema educativo nacional basado en un enfoque nihilista, discriminador y excluyente. La metodología del trabajo se basa en la Investigación–acción con modalidad participativa, que permita dar cuenta del cambio de racionalidad (teórica, epistemológica y metodológica) desde donde los profesores conocen, comprenden y transforman la práctica docente en un marco de mayor objetivación en el impacto en las concepciones y

práctica de los estudiantes centrado en el desarrollo de competencias para la vida de los niños y niñas indígenas y su inclusión como sujetos críticos y actores de su propio desarrollo, individual y comunitario.

Conceptos clave: Formación/trasformación docente, Didáctica auto-referenciada, Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

INTRODUCCIÓN

La crisis de la educación normal en Chiapas tiene sus raíces en la poca o nula participación de los actores (gobiernos federal y estatal, autoridades educativas, educadores), en la necesidad de promover programas de formación docente orientados a mejorar la calidad del servicio en todos los subsectores educativos (básica, media terminal y normal), muy a pesar de que la SEP a partir del 2005 ha priorizado esquemas de atención mediante programas asistenciales establecidos a corto plazo, es el caso del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN) (SEP, 2002) y más recientemente, la transición del Plan de Estudios de Educación Normal 2012; sin embargo, su impacto en términos de actualización/profesionalización docente en educación normal, con equidad y pertinencia sociocultural, continúa siendo una utopía. Se considera que su causalidad obedece a dos razones fundamentales: la ausencia de programas de profesionalización docente que tome como referentes una didáctica auto-referenciada, contextualizada, y de programas de formación en investigación educativa que tome como referentes la propia práctica en el marco del desarrollo de las competencias profesionales y didácticas que demanda la docencia en educación básica, con enfoques de inclusión de los pueblos indígenas como sociedades vulnerables del siglo XXI.

DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Las crisis existenciales de la docencia en educación normal tiene sus raíces en la evolución histórica de la educación rural en México y se ubica en dos periodos clave: de 1921 a 1940 y de 1946 a la fecha:

En el primero, derivado de un proyecto de federalización centralizada de la educación promovida por Vasconcelos para el México rural, encontramos una fuerte tendencia a fortalecer la educación estrictamente vinculada a las poblaciones rural e indígenas del país, con impactos que marcaron la historia nacional, como el combate al analfabetismo impulsando la construcción del sentido nacionalista y de ciudadanía de los mexicanos; tal aportación al desarrollo social en comunidades rurales, alcanzó la integración y consolidación de un sistema de formación de maestros más acorde con las necesidades geográficas, sociales y culturales en cada estado (Arnaut, 1994).

En el segundo periodo, el desarrollo económico del país es impulsado por la corriente positivista: el neoliberalismo, misma que trajo consigo la modernidad, volcando la atención a la construcción del México moderno; Arnaut (1994), precisa que derivado de la modernización del campo, la realidad desvela hoy que tal proyecto no sólo ha sido un obstáculo para el desarrollo social, sino que se ha convertido en represor de las iniciativas locales.

El proyecto educativo nacional es una réplica del proyecto de desarrollo del país; sustentado en una filosofía paradójica a las culturas, contextos y necesidades reales de desarrollo de las sociedades mexicanas; la compañía lancasteriana con toda su infraestructura educativa fue importada y diseminada, en los centros urbanos y zonas rurales, sus teorías de enseñanza basadas en un sistema de premio y castigo y, con un sistema homogéneo de alfabetización o des-indianización (Solana, 1982).

Hoy por hoy, las escuelas normales, como consecuencia de su incorporación al Programa para el Mejoramiento Profesional (PROMEP) desde el 2005 como Instituciones de Educación Superior (IES), naufragan en un océano de incertidumbres respecto a la definición de un sistema de didáctica propia que les permita contextualizar los contenidos curriculares; si bien, en la mayoría de los casos, son objeto de inducción a sistemas de “capacitación/actualización” sobre manejo de programas curriculares, es cierto también que dichos programas carecen de contextualización y fundamentalmente, de una filosofía acorde a los contextos multiculturales de los sujetos usuarios de las escuelas normales. Chiapas, es un claro ejemplo, nueve culturas indígenas constituyen un corolario de mundos distintos que se fusionan en cada una de las nueve escuelas normales existentes; en Mactumactzá, el 35% de la población estudiantil lo constituyen indígenas que representan la mayoría de las culturas, mientras que el resto de la población está constituida por sujetos de zonas rurales, mestizos, provenientes de toda la geografía chiapaneca y estados circunvecinos.

MARCO TEÓRICO

Ante la crisis existencial en la educación normal emerge una nueva tendencia desde el sur latinoamericano que abandera la perspectiva emancipadora de Freire (1972), donde la tendencia educativa da un giro de radical oposición a lo establecido y toma como referentes a los propios sujetos, su cultura, su contexto y su historia y se torna pertinente en tanto promueve desde adentro, el desarrollo social o comunitario a partir de desarrollar las capacidades, las actitudes y los valores sociales (Hamel, 2001), por encima de los normativos o morales.

Freire, abre camino a una perspectiva distinta de concebir la educación, no como aquella que reproduce ideologías importadas o adquiridas por imposición como sucedió en el siglo XVI

con las conquistas a los pueblos latinos a partir de aprender a pensar lo propio en un entorno colectivizado; más allá de la simple sustancialidad se trasciende a la relacionalidad del todo con las partes, donde se construye un nuevo mundo a partir de la relación sujeto-naturaleza, de individuo a una individualidad de sujeto-colectivizado.

Así, el enfoque de formación/transformación se presenta como alternativa para un modelo educativo de cara a la reivindicación del sujeto crítico, consciente de su condición humana y de su realidad social.

El otro enfoque que da cuenta del carácter real de la docencia en los contextos indígenas es el de didáctica auto-referenciada; sus principios se remontan a Lhumann (1971) pensado en su teoría de sistemas, donde lo importante no estriba en la universalidad de las mismas, sino en que pueden dar cuenta de sí mismas en tanto que permiten la comprensión del fenómeno social en su completa realidad; Maturana (1989), no menos importante en su crítica al funcionalismo, no por su contraste filosófico como lo plantearon sus oponentes, sino por su incapacidad de radicalizarse. Resultan interesantes los aportes de Maturana para la construcción del concepto, desde su análisis celular; es decir, cómo las células desarrollan determinada capacidad para organizarse hasta constituir un sistema molecular, además de su capacidad para desarrollar sistemas cada vez más complejos; en esta perspectiva sostiene que nosotros pertenecemos a una cultura, a una tradición de pensamiento filosófico en la cual la pregunta fundamental ha sido la pregunta por el ser, la búsqueda de la identidad del ser, la búsqueda de su esencia.

Las sociedades arcaicas e indígenas son modelos sociales basados en estos sistemas complejos de organización, sus bases filosóficas y ontológicas de la realidad permitieron la inspiración y consolidación de la corriente latinoamericana de pensamiento crítico (Dussel,

1995) (Quijano, 2000), y posicionarse como filosofía propia, desde donde la vía que encauza ineludiblemente a la vida es el pensar lo propio, aquí y ahora.

Una didáctica auto-referenciada permite, en el marco de la educación normal, responder a los clamores del siglo XXI de una educación para la vida, en tanto se sustenta en una relación dialéctica entre el sujeto y su entorno, el aquí y el ahora para pensar y re-pensar la dimensión humana de la vida, desde el contexto (territorio), la cultura y la historia misma que toma como vehículo la lengua originaria y que engarza los saberes acumulados en los abuelos (ancestros), más que en filosofías abstractas que sólo empantanar o hacen retroceder los procesos formativos, como el pájaro imaginario de Borges que construyó su nido al revés y vuela hacia atrás, porque no le importaba hacia dónde va, sino dónde estuvo (Lhumann 1971).

Por otro lado, el enfoque de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), si bien, las experiencias bolivianas demuestran que la EIB constituye un factor importante para la dinamización social e involucramiento de la familia y la comunidad indígenas en la gestión y acción educativas la transformación de un sistema educativo se basa fundamentalmente en la necesidad de la formación de los docentes, como la consideración ineludible para el mejoramiento de los procesos de aprendizajes básicos para la vida de los niños y niñas, en tanto que la EIB tiene como punto de partida las lenguas y las culturas de las respectivas etnias (López. 1997).

Pensar un sistema de trabajo docente que dé cuenta cabal y con pertinencia social, cultural y económica en un contexto de complejidades multiétnicas y culturales como Chiapas, demanda un cambio de concepciones radicales, en la que se priorizan los sujetos que aprenden, y que impacta necesariamente en una formación/transformación de los docentes (López, 1997); cambio, que obliga una necesaria toma de conciencia, primeramente, de la empatía de nuestra

personalidad (autopoiésis) como individuos y, consecutivamente como profesionales de la educación, que nos permita una obligada trascendencia al reconocimiento del otro, desde su propia naturaleza: social, cultural, política, económica, etc.

Por otro lado, en Aranduaga (2009), tal perspectiva se complementa con la propuesta de desarrollo de las competencias para la vida a partir de relacionar el contenido científico con los referentes empíricos de los sujetos (niños y niñas) como punto de partida, lo que implica necesariamente recurrir al uso de recursos didácticos, la incorporación e interacción con los nuevos contenidos propios del contexto, que permitan la configuración, en términos de habilidades cognitivas en los estudiantes, del desarrollo de las capacidades subsecuentes, las actitudes y los valores para el establecimiento de ambientes propicios para la comunicación educativa en el aula, que por cierto, no se limita al dominio de la lengua materna de los niños, que sería lo ideal, sino que trasciende a la colocación mediática de los códigos básicos para la comprensión de la actividad didáctica, por parte de los niños y niñas, y su ejecución, argumentación y modelización sustentados en situaciones reales de los contextos socioculturales.

Por tanto, la calidad de la comunicación educativa en el aula determinará la calidad del impacto en términos de construcción de aprendizajes de los niños y niñas indígenas. En esto consiste la propuesta de trabajo docente en la normal rural Mactumactzá.

MARCO METODOLÓGICO

La pregunta central que rige el trabajo plantea: ¿Qué estrategias metodológicas pueden incidir en el recogimiento e interpretación de información de las prácticas docentes de la academia de cuarto semestre, que permita comprender los procesos de construcción de una

concepción de los estudiantes normalistas basada en el reconocimiento de la naturaleza de los niños y niñas en los contextos indígenas?

Se recurre al uso de la metodología Investigación-acción (IA) en su dimensión participativa (Pérez, 2005), en tanto que se requería involucrar tanto a profesores de la academia como a los propios estudiantes. En virtud de que la IAP tiene como principal propósito profundizar en la comprensión del rol del profesor a fin de adoptar una postura crítico/reflexiva frente a cualesquiera de las definiciones iniciales de su propia situación o, sistemas de creencias que pueda poseer.

De acuerdo con la metodología se identifican dos Métodos: Observación participante de las prácticas, tanto de los profesores como de los estudiantes en la escuela primaria, y entrevistas basada en expresiones libres.

Las técnicas de investigación: Observación y análisis de las acciones humanas de profesores y estudiantes, análisis de narrativas de profesores y estudiantes, contrastación de resultados con el marco teórico y metodológico.

La propuesta a desarrollar incluye a sesenta y dos estudiantes y 10 profesores que constituyen la academia de cuarto semestre en el curso de Febrero-junio del 2013, y se consideraron las asignaturas: Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación I; Historia y su enseñanza; Geografía y su enseñanza I, Educación Artística I; Ciencias naturales y su enseñanza I; Asignatura Regional I; Educación Física I y, Observación y Práctica Docente II.

Las técnicas de recogimiento de información se basaron en una guía de observación construida por la academia en su conjunto y que aplicaron los estudiantes en el periodo del 8 al 12 de abril en seis escuelas indígenas de organización completa del municipio de San Juan Chamula, Chiapas. Para efecto del análisis de la información la academia construyó cuatro

instrumentos: una lista de cotejo para el titular del grupo de práctica, una guía de observación para registros del asesor (responsable de la asignatura), una rúbrica para evaluar el ensayo/informe de resultados por el estudiante y, una rúbrica para evaluar la Réplica (exposición de experiencias) donde el estudiante de forma individualizada organiza, argumenta y expresa sus experiencias construidas y reflexionadas a la luz de teorías afines al contenido de cada asignatura y el contexto de práctica.

ACTIVIDADES EVALUADAS

En virtud de que las prácticas docentes de este semestre debían realizarse en contextos indígenas, la organización de la academia obliga a transitar de una perspectiva individualizada al trabajo colaborativo consensuado y centrado en fases de preparación ontológica, que nos permitiera centrar el trabajo académico de cada asignatura en el marco de una interconexión entre los contenidos científicos con la vida cotidiana de los sujetos, considerando las de las comunidades como de las niñas y niños indígenas, su cultura, usos y costumbres, su historia, su territorio y su lengua materna.

En un primer momento, se realizaron sesiones de reflexión y consenso sobre la modalidad y enfoque del trabajo docente, donde se buscó el compromiso ético de cada profesor para desarrollar una didáctica auto-referenciada en la cual, el profesor no es quien posee los conocimientos y los transmite, sino quien posee la virtud y la empatía para crear ambientes socio constructivistas del aprendizaje de los estudiantes, con orientaciones filogenéticas y ontológicas de la realidad sociocultural de las escuelas de práctica, como referentes para transversar los contenidos curriculares de cada asignatura; así, en historia se debía atravesar la reflexión hacia la búsqueda del tiempo histórico, donde los sujetos son actores y protagonistas de su propia

historia; en geografía, el espacio geográfico es el referente para la identificación de los movimientos, usos y costumbres de la comunidad que conectan la actividad cotidiana con la vida misma; ciencias naturales es propicia para la identificación y comprensión de la relación individuo-sujeto, sujeto- naturaleza y sujeto-colectivizado; las matemáticas son propicias para el desarrollo del pensamiento crítico a partir de ejercicios de auto-referencialidad como parte de un todo, que toma como punto de partida el pensamiento lógico-matemático y el español que como vía para la relación inter e intracultural cobra sentido, sólo y únicamente, si toma como principal referente, la lengua materna de los niños.

Lo anterior se considera como una oportunidad de avances favorables en los resultados en tanto se logró consensuar un enfoque de trabajo docente auto-referenciado y concientizado al interior de la academia de profesores y posteriormente, entre profesores y estudiantes.

En un segundo momento se desarrollaron procesos de revisión crítica con los estudiantes que da inicio con un taller de sensibilización sobre la naturaleza de las culturas, sus usos y costumbres, su territorio y su cosmovisión, como punto de partida para la comprensión desde el análisis previo, de documentales y lecturas en torno a la cosmovisión de los niños y niñas indígenas, particularmente, sobre el juego y el trabajo como principios de la cosmovisión que poseen. Entre las lecturas trabajadas en el taller de concientización, se considera un artículo de Luis Enrique López (1997), subtítulo: La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere, y otra: La Flor Comunal de Juan José Rendón Monzón, (2011), con las cuales, se aborda la importancia de la cosmovisión de los pueblos indígenas originarios, sus usos y costumbres como referentes principales para resaltar el rol docente requerido en este contexto.

Esta segunda fase, permitió a profesores y estudiantes reconocer las dimensiones socioculturales y las implicaciones del trabajo docente, ante la necesidad de centrar los contenidos curriculares en el marco de las características de los contextos, usos y costumbres de la comunidad, su historia como determinantes de los estilos propios de aprendizaje de los niños y niñas indígenas, y reflexionar la necesidad de interconectar las asignaturas comprendidas en el plan de estudios de educación básica a partir de recursos y estrategias didácticas auto-referenciadas (propias del contexto).

En un tercer momento, se construyeron los instrumentos para dar seguimiento al desarrollo de las prácticas de los estudiantes en las seis escuelas indígenas, que inicia con una semana previa de observación del tipo de organización que siguen los niños y niñas indígenas para el trabajo en el aula, destacando sus estilos propios de aprender y construir conocimientos desde la cosmovisión y cotidianeidad de su mundo familiar y comunitario, mismo que dio lugar a la organización y planeación de los contenidos del 15 al 19 de abril y que se desarrollan en un solo periodo de dos semanas de práctica del 22 de abril al 03 de mayo del 2013.

Esta tercera fase permitió recabar la información necesaria, misma que planeada de forma intencionada, arroja resultados diversos en los estudiantes, derivados en particular, de las condiciones ambientales y organizativas de cada escuela de práctica, y que son determinadas por los principios y las normas de vida comunitaria.

Las experiencias se organizan en dos ámbitos: En el primero, las correspondientes a cinco escuelas ubicadas en comunidades con población menor a 500 habitantes, en las cuáles, los usos y costumbres ancestrales, tales como: la lengua materna, como vehículo de interacción interna, el cultivo del maíz y de hortalizas representan aspectos básicos como principios fundamentales de la vida, así como, el tipo de organización comunal fundado en el reconocimiento del otro, no

como formas particularizadas de grupo, sino de sentido autopoietico de común-unidad. Lo que significa que estas prácticas socioculturales de la comunidad determinan las concepciones (formas de ser, pensar, sentir y de actuar de las niñas y los niños) y su comportamiento actitudinal en el aula.

Las prácticas docentes en cada escuela fueron diseñadas en razón de las condiciones ya mencionadas, que desde la planeación se dio forma a una concepción centrada en el alumno y sus procesos de aprendizajes, además de la atención a la diversidad, como principios fundamentales del nuevo Plan de Estudios de Educación Básica 2011. Las estrategias didácticas, como las formas de organización de los grupos, se diseñaron con sentido pedagógico, es decir, orientadas a la creación de ambientes de aprendizajes desde el aula, donde los niños pudieran aprehender y articular los contenidos curriculares con las prácticas cotidianas comunitarias.

Las experiencias por tanto se valoran, en un alto porcentaje, en el marco de la autoconciencia de los estudiantes que van desde la satisfacción de haber alcanzado con éxito, que las niñas y niños indígenas comprendieran las intenciones didácticas para la realización exitosa de las actividades hasta el encuentro recíproco entre los niños del grupo con el profesor/practicante en el establecimiento de una relación más empática y de sentido compartido en el aula; y en un mínimo porcentaje, los casos en que la apatía, la incertidumbre y desmotivación orillaron a algunos estudiantes a limitar su práctica a ámbitos de sentido común; sin embargo, las reflexiones posteriores permitieron ubicarlos y situarlos en el conflicto (crisis conceptual), para posteriores oportunidades.

En el segundo ámbito, se clasifican experiencias desarrolladas en la escuela Benito Juárez, ubicada en la cabecera municipal con 2,500 habitantes, aproximadamente, y que dado a las condiciones de su contexto como zona turística, los niños y niñas presentan características

culturales distintas de las otras escuelas; los usos y costumbres, el uso lengua materna como vehículo principal de interacción interna que es el español y el sentido de trabajo colectivo es más de carácter individualizado y sin conexión alguna con la vida; lo que significa que ambos están influenciados por culturas exógenas que retrotraen el cultivo de la cosmovisión de sus ancestros y, por tanto, la conectividad añorada de los contenidos curriculares con las prácticas cotidianas de la comunidad se bifurca hacia sentidos opuestos del enfoque de esta propuesta; sin embargo, no pierde valor en el análisis y reflexiones finales en tanto corresponden a procesos de reconocimiento de la identidad más profundos.

CONCLUSIONES

En síntesis, las experiencias aquí presentadas, las consideramos producto de un trabajo académico colaborativo denominado: didáctica auto-referenciada, la cual, se caracterizó por la búsqueda principalmente del consenso primeramente al interior de los profesores de la academia, que a partir de análisis y reflexiones en torno a las características particulares y contextuales de las escuelas de práctica, permitieron asumir posturas de sentido colectivo para la articulación transversal de las asignaturas, en soslayo de las prácticas de sentido común e individualizadas, que posteriormente guiara los procesos de discusión, debate y reflexión en las aulas de la escuela normal con los estudiantes y con orientación intencionada en la formación/transformación sobre las concepciones de práctica cotidiana de los niños y niñas de las escuelas indígenas, desde el sentido del desarrollo de competencias para la vida familiar y comunitaria, especificadas en el nuevo plan de estudios de educación básica y propias para la creación y re-creación de la cultura, como principio fundamental para la conservación de la vida.

REFERENCIA

- Aranduaga, L. A. (2009). La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. Revista Iberoamericana de Educación Número 13 - Educación Bilingüe Intercultural. Organización de Estados Iberoamericanos. Para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Arnautm, S. A. (1994). La Federalización de la Educación Básica y Normal (1978-1994). En revista Políticas y gobierno, vol. 1, Núm. 9. Segundo semestre de 1994.
- Dussel, E. (1995). Introducción a la filosofía de la liberación. 5ª edición. Editorial Nueva América. ISBN 958-9039-19-7. Bogotá, Colombia 1995.
- Freire, P. (1972). Pedagogía del oprimido. 2ª edición. Tierra nueva y Siglo XXI. Argentina Editores. Buenos Aires, 1972.
- Hamel, R. E. (2001). Políticas del lenguaje y educación indígena en México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de globalización. Publicado en: Bein, Roberto & Born, Joachim (eds.)(2001) Políticas lingüísticas. Norma e identidad. Buenos Aires, UBA, 143-170. Investigación financiada del proyecto No. 25697 “Comunidad indígena y educación intercultural bilingüe” (1998-2001) por el CONACYT de México.
- López, L. E. (1997). La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. En revista Iberoamericana de Educación. No. 13

(1997). Monográfico de Educación Intercultural Bilingüe. Organización de Estados Iberoamericanos. Bolivia págs 47-98.

Luhmann, N. (1971)- “Moderne Systemtheorien als Form gesamtgesellschaftlicher Analyse” en:
Luhmann, Niklas y Jurgen Habermas. 1971. Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemforschung? Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Maturana, H. (1989). Lenguaje y realidad: El origen de lo humano (1989). Arch. Biol. Med. Exp. 22: pp.77-81.

Pérez, G. A. (2005). Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliot. En La Investigación – acción en educación. De J. Elliot. 5ª edición Morata, Madrid.

Quijano, A. (2000). La colonialidad del poder: Eurocentrismo y América Latina. En colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Edgardo Lander (compilador). CLACSO Buenos Aires.

Rendón, M. J. J. (2011). La Flor Comunal. Explicaciones para interpretar su contenido y comprender la importancia de la vida comunal de los pueblos indios. Ponencia presentada en el Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural (CNEII). Oaxaca, México.

Secretaría de Educación Pública. (2002). Plan de Estudios 1997 Licenciatura en Educación Primaria. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. México, 2002.

Solana, F. (1982). Introducción. Pasado y futuro de la educación pública mexicana. En Historia de la Educación Pública en México. Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez Coordinadores. SEP, 1982.

EL ‘PROYECTO AULA’: UNA MIRADA A SU IMPLEMENTACIÓN EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

Herrera L.¹, Alvarado J.², Ibarguen G.³

^{1, 2, 3} *Universidad Veracruzana, México*

luherrera@uv.mx, jalvarado@uv.mx, gibarguen@uv.mx,

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL
Eje Temático: Estrategias y procesos educativos.
a) Prácticas y metodologías educativas innovadoras.

RESUMEN / ABSTRACT

La implementación del ‘Proyecto Aula’ en la Universidad Veracruzana (UV), a partir de 2009, pretende que el Aprendizaje Basado en Proyectos combinado con la Investigación Acción y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se promuevan como forma de trabajar en todas las materias de los programas de licenciatura que se ofrecen en la UV, incluyendo las clases de idiomas extranjeros impartidas en los Centros de Idiomas.

Ya que estudiantes de diferentes licenciaturas y del público general son parte de los grupos de los Centros de Idiomas, se hace complicado que éstos coincidan en interés y en su disponibilidad de tiempo para trabajar en equipos los temas establecidos para los proyectos a realizar. Así mismo, muchos de los docentes en los Centros de Idiomas y en las demás facultades no tienen experiencia para hacer el diseño instruccional que se requiere para implementar el nuevo ‘Proyecto Aula’.

Dado que en el Centro de Idiomas del Puerto de Veracruz, esta estrategia didáctica ha sido implementada recientemente, y por esta razón constituye una nueva forma de trabajar y estudiar dentro y fuera del aula, el presente estudio, el cual originó esta presentación, tuvo como

propósito investigar como los estudiantes y los maestros involucrados en el ‘Proyecto Aula’, lo diseñaron, lo aplicaron, lo percibieron y lo experimentaron a lo largo de sus cursos. En otras palabras, el objetivo de este estudio fue indagar cómo funcionó la operación del ‘Proyecto Aula’, particularmente desde el punto de vista de los estudiantes.

Palabras clave: Trabajo por Proyectos, Investigación acción, TIC, Innovaciones

INTRODUCCIÓN

Tomando en cuenta que la propuesta de la puesta en marcha del ‘Proyecto Aula’ en la Universidad Veracruzana (UV) en México, cuyo propósito es promover una cultura institucional de innovación continua en la práctica de la enseñanza de todas las disciplinas, ha sido puesto en marcha en varios programas de licenciatura en toda la Universidad, incluyendo los Centros de Idiomas. Por lo tanto, vale la pena observar su ejecución en los diferentes contextos en los cuales ha sido implementado, siendo el Centro de Idiomas Veracruz uno de ellos, para poder conocer y entender el funcionamiento de esta innovación en cada escenario particular, y luego ser capaz de sugerir posibles ajustes y mejoras de manera contextualizada.

En la Universidad Veracruzana hay seis centros de idiomas, uno en cada campus localizado a lo largo y ancho del estado de Veracruz: Xalapa, Veracruz, Coatzacoalcos, Orizaba, Córdoba y Poza Rica. Este estudio fue realizado en el Centro de Idiomas Veracruz, donde se imparten clases de Inglés, Francés, Italiano, Alemán y Japonés a público externo (profesionistas, empleados, amas de casa, etc.) y a estudiantes universitarios, para quienes el estudiar dos niveles básicos de Inglés es obligatorio, y el estudiar otros niveles y/o idiomas les implica obtener créditos para sus respectivos programas de licenciatura.

En este estudio consideramos un grupo por idioma, excepto para inglés donde observamos dos grupos, en los cuales se implementó el ‘Proyecto Aula’. Es decir, nos enfocamos en cinco grupos y sus respectivos maestros, como se muestra en la siguiente Tabla 1.

Tabla 1. Participantes

<i>Curso/Nivel</i>	<i>No. estudiantes en el grupo</i>	<i>No. de participantes</i>	<i>Edad de los participantes</i>	<i>Instrumentos para la recolección de datos</i>
Inglés - Básico	25	6	19 – 36	Entrevista, Observación participante
Inglés - Intermedio	16	16	19 – 25	Cuestionario, Observación participante
Francés - Básico	22	5	20 – 24	Entrevista
Italiano - Básico	24	5	20 – 57	Entrevista
Alemán - Básico	20	5	18 – 23	Grupo Focal, Observación participante
Total		<u>37</u>		
Docentes		<u>6</u>	40 – 60	Grupo Focal

Con respecto a la nueva propuesta institucional llamada ‘Proyecto Aula’, vale la pena mencionar que este es el resultado de un proyecto de colaboración entre la Universidad Veracruzana y siete Instituciones de Educación Superior Europeas y Latino Americanas. La configuración de este proyecto llamado Innova-Cesal se basa en una serie de estrategias innovadoras y propuestas para los procesos de enseñanza-aprendizaje en programas de licenciatura, así como en una experiencia inter-institucional de capacitación para docentes en campos disciplinares (Universidad Veracruzana, 2011).

Debido a que la labor docente cotidiana no corresponde al Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) de la UV, el ‘Proyecto Aula’ fue tomado como un modelo para apoyarlos en el diseño de estrategias innovadoras que promuevan el aprendizaje autónomo así como la educación centrada en los estudiantes. Además, se esperaba que los estudiantes desarrollaran competencias (profesionales) al realizar tareas fundadas en la complejidad, la investigación y la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Universidad Veracruzana, 2011); todo esto constituye los cuatro ejes de transformación del ‘Proyecto Aula’.

En éste, se asume que el Aprendizaje basado en Tareas motivaría a los estudiantes a adquirir conocimientos y habilidades básicas; a aprender cómo resolver problemas complejos y a llevar a cabo asignaciones difíciles mediante el uso de estos conocimientos y habilidades (Galeana, 2006). Con estas bases y en este contexto tuvo lugar la investigación cuyo desarrollo es objeto de este artículo.

Objetivo y preguntas de investigación

El presente estudio fue realizado por un grupo de docentes-investigadores quienes se involucraron en la implementación de la nueva estrategia didáctica ‘Proyecto Aula’, durante el ciclo escolar 2011. El propósito del estudio y las preguntas que lo guiaron se detallan en seguida.

Objetivo General

Conocer el impacto que tuvo la aplicación del ‘Proyecto Aula’ en las clases de los diferentes idiomas (Inglés, Francés, Italiano y Alemán), desde la perspectiva de los estudiantes y los profesores que participaron en ella.

Preguntas de investigación

¿Cuál es la influencia de la implementación del ‘Proyecto Aula’ en el desarrollo de las clases de Inglés, Francés, Italiano y Alemán en el Centro de Idiomas Veracruz?

¿Cuál es la influencia de la implementación del ‘Proyecto Aula’ en el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes involucrados?

¿Cómo perciben y experimentan los estudiantes su trabajo enmarcado en el ‘Proyecto Aula’, en sus clases de idiomas extranjeros?

¿Cómo perciben y experimentan los profesores su trabajo enmarcado en el ‘Proyecto Aula’, en las clases de idiomas extranjeros que imparten?

MARCO TEÓRICO

El ‘Proyecto Aula’ en la Universidad Veracruzana

Uno de los grandes retos en el Sistema Educativo Mexicano, es la renovación de procesos de enseñanza-aprendizaje que involucre la implementación de nuevas tecnologías, trabajo colaborativo e información significativa para el estudiante. En la Universidad Veracruzana, estos elementos se entretajan para dar lugar a una nueva propuesta educativa llamada Proyecto Aula, que se implementa a partir de 2009.

En esta propuesta, con el fin de hacer operativos los principios de su modelo educativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en sus diversas Experiencias Educativas, el maestro implementa estrategias de enseñanza para desarrollar en el estudiante habilidades cognitivas y socio afectivas que le permitan asimilar conocimiento significativo y desarrollar su autoconfianza.

Esta estrategia de aprendizaje basado en proyectos tiene como base y ejes de transformación un enfoque epistemológico sustentado en el pensamiento complejo propuesto por Edgar Morín, el desarrollo de competencias profesionales, la incorporación de los últimos avances de la investigación y el uso de tecnologías de la información y comunicación.

Aprendizaje Basado en Proyectos

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), se caracteriza básicamente por el trabajo colaborativo entre alumnos y maestros que se enfocan en resolver problemas reales que seleccionan de acuerdo con sus intereses (Galeana, 2006). El Aprendizaje Basado en Proyectos o Problemas, como también se le llama, no es algo nuevo, tiene sus orígenes en el constructivismo

que evolucionó a partir de teorías psicológicas y sociales de educadores y psicólogos como Leo Vygotsky, Jerome Bruner, Jean Piaget y John Dewey.

El constructivismo se basa en la comprensión de cómo funciona la mente humana, cómo se almacena la información, cómo se aprende y cómo se amplían los conocimientos previos. (Galeana, 2006). Según esta teoría, los individuos aprenden mejor cuando están construyendo conocimiento y comprensión activa. Desde la dimensión cognitiva y social, se concibe el aprendizaje como construcciones mentales y de interacción; por tanto, se aprende construyendo nuevas ideas y conceptos, basándose en sus conocimientos actuales y previos; en la socialización dentro y fuera del aula (Karlin & Vianni, 2001).

En el aprendizaje de Lenguas Extranjeras, es de vital importancia romper paradigmas de la escuela tradicionalista, donde el maestro funge como proveedor de conocimiento y el alumno como receptor del mismo, sin encontrarle muchas veces un sentido real al aprendizaje de un idioma extranjero. En este nuevo escenario llamado Proyecto Aula, el estudiante es el actor principal, ya que su aprendizaje es significativo en contextos apegados a su realidad, tomando en cuenta en este proceso el paradigma del pensamiento complejo.

Pensamiento Complejo

El filósofo francés Edgar Morín, define al pensamiento complejo como la capacidad de interconectar distintas dimensiones de lo real, donde el sujeto se siente obligado a desarrollar una estrategia de pensamiento reflexivo. Este concepto promueve un enfoque transdisciplinario y holístico, aunque sin abandonar la noción de las partes constituyentes del todo (Morín, 1999). En este sentido, el estudiante concibe su aprendizaje bajo un esquema de reflexión constante que le permite apropiarse del conocimiento adquirido de una manera significativa.

El Proyecto Aulaopera considerando el pensamiento complejo, ya que ve en la práctica cotidiana la complejidad misma de la tarea de enseñar en su conjunto. La propuesta es, por lo tanto, enseñar desde una postura reflexiva, cuestionadora e integradora, donde el punto de partida sea precisamente la ignorancia, la incertidumbre y la confusión (Cullén, 2007). Así mismo, el Proyecto Aulasotiene, bajo la perspectiva de la complejidad, que si el estudiante se encuentra inmerso en un contexto estimulante, sus capacidades se desarrollarán rápidamente.

El uso de la Tecnología

Dentro de los ejes más importantes del Proyecto Aula tenemos sin duda al que corresponde a la tecnología, la cual representa nuevas opciones y retos para la enseñanza. El mayor reto es el de involucrar a nuestros estudiantes de manera que el aprendizaje sea natural y de acuerdo a sus intereses y a sus diferentes estilos de aprendizaje. No se trata de incluir o excluir la tecnología del aula sino seleccionarla y usarla de manera eficiente. Para la implementación del Proyecto Aula en el centro de idiomas Veracruz, se tienen salones equipados con cañón, televisión, proyector de acetatos, DVD, grabadora e internet inalámbrico. Esto ha permitido que se puedan crear actividades y dinámicas donde la tecnología es utilizada para que el estudiante se interese por aprender la lengua de manera que le signifique algo y por ello le sea útil.

MÉTODO

El presente estudio se refiere a la adopción de una estrategia de aprendizaje, el ‘Proyecto Aula’, que por su carácter institucional, se ha implementado en varias clases/asignaturas de los distintos programas de licenciatura ofrecidos por la Universidad Veracruzana, siendo el Centro

de Idiomas Veracruz uno de ellos. Aquí, se seleccionaron cuatro grupos con el fin de profundizar en las percepciones y experiencias de los estudiantes y profesores con respecto a su trabajo en el marco de esta nueva estrategia didáctica. Esto con el fin de llegar a una comprensión profunda de dicha aplicación en este contexto particular. Por lo tanto, la naturaleza de este estudio es exploratorio y se llevó a cabo desde una perspectiva cualitativa. Es decir, las preguntas de investigación que guiaron este estudio pretenden descubrir y comprender las experiencias de los participantes en su contexto. Por lo tanto, se requiere una investigación en la que "podemos explorar, ver destellos, iluminar y luego tratar de interpretar fragmentos de la realidad" (Holliday, 2002).

Debido a que este es un estudio enmarcado en una perspectiva cualitativa, queremos señalar algunas de sus características, especialmente las que se refieren a este trabajo. Según Denzin y Lincoln, ésta enfatiza la naturaleza socialmente construida de la realidad, la estrecha relación entre el investigador y lo investigado y las restricciones situacionales que determinan la investigación (1994). De manera similar, Maykut y Morehouse describen a la investigación cualitativa como la que trata de comprender una situación tal como está construido por los participantes, además de que tiene la intención de captar lo que la gente dice y hace, es decir, los productos de la manera de interpretar el mundo (1994).

Al respecto, Mason (2002) explica que la investigación cualitativa tiene como objetivo producir interpretaciones completas y contextualizadas basadas en datos detallados y ricos. Dicho objetivo es adecuado para nuestro propósito en este estudio, ya que tenemos la intención de comprender cómo los estudiantes y profesores de Inglés, Francés, Italiano y Alemán en el Centro de Idiomas Veracruz perciben y experimentan la implementación del 'Proyecto Aula'. Por otra parte, somos conscientes de la conveniencia de enmarcar este estudio, que pertenece al

campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, dentro del paradigma cualitativo, porque como Richards (2003) comenta, una perspectiva cualitativa nos permite acercarnos a lo que ocurre en lugares como aulas y escuelas, tal como en este caso de la implementación del ‘Proyecto Aula’ en las clases en las escuelas de idiomas.

Estudio de Caso

Con el fin de integrar y definir la metodología de investigación utilizada en este estudio, se han considerado las características de una de las tradiciones en el marco de la investigación cualitativa, es decir, algunos elementos del estudio de caso. Según Robson (2002), el estudio de caso ha dado lugar a controversias que forman su concepción, sin embargo, se ha considerado la idea de que es una tradición (cf. Cresswell, 1998), que tiene la intención de desarrollar un análisis en profundidad de un caso (situación, persona, grupo, etc), o múltiples casos, a fin de proporcionar una descripción detallada de este / estos. "Un estudio de caso es a la vez, un proceso de investigación sobre el caso y el producto de esta investigación" (Stake, 2000, p.441), y se utiliza con frecuencia en los campos de las ciencias políticas, sociología, estudios urbanos y evaluaciones. Múltiples recursos pueden ser utilizados como medio de recolección de datos, por ejemplo, documentos, registros de archivos, entrevistas, observaciones, artefactos físicos, entre otros (cf. Robson, 2002; Patton, 2002).

Dado que el ‘Proyecto Aula’ se ha adoptado en varias asignaturas de los diversos programas de licenciatura "en la UV, estamos considerando el caso del Centro de Idiomas de Veracruz como nuestro objeto de estudio, ya que se trata de un estudio sobre lo que ocurre, la aplicación del ‘Proyecto Aula’, en una comunidad específica -alumnos y profesores de los cuatro

cursos de idiomas extranjeros (Inglés, Francés, Italiano, Alemán)- y en una institución específica -el Centro de Idiomas Veracruz en la UV-, en el contexto de su vida escolar y su trabajo real.

Como ya hemos mencionado, este estudio se realizó como un estudio de caso, por lo tanto, los instrumentos que utilizamos para recopilar los datos a lo largo del curso (4 meses) se pueden identificar en la Tabla 1, y se describen brevemente a continuación.

Entrevistas

Decidimos utilizar la entrevista como un medio para recolectar datos sobre la base de la idea de que las entrevistas son conversaciones que constituyen el arte de hacer preguntas y escuchar (Denzin & Lincoln, 2000). En este sentido Maykut y Morehouse (1994) afirman que la posibilidad de consultar con sensibilidad, para escuchar a los demás y entender sus experiencias son características de un buen entrevistador cualitativo. Otra razón para el uso de la entrevista era la posibilidad que da el entrevistador para distinguir otros elementos que no se pudo observar, por ejemplo, sentimientos, pensamientos e intenciones. No podemos observar "cómo la gente ha organizado el mundo y el significado que atribuyen a lo que pasa en el mundo" (Patton, 2002; p.341). Por lo tanto, se entrevistó a dieciséis personas: cinco alumnos del curso de Italiano básico, cinco alumnos del curso de Alemán básico y seis alumnos del curso de Inglés básico (ver Tabla 1).

Cuestionario

Esta técnica se utiliza, o más bien es la base de las encuestas, y en investigación en el aula, se usa sobre todo para obtener respuestas cuantitativas a preguntas predeterminadas específicas (Hopkins, 1993). Se caracteriza por ser muy específico, fácil de administrar, y

proporciona guía para la acción, sin embargo, puede llevar mucho tiempo para analizar. Los cuestionarios que hacen preguntas específicas acerca de los aspectos de los métodos de clase, planes de estudio o la enseñanza son una forma sencilla de obtener información de los estudiantes (ídem.). Por su parte, Robson (2002) señala que las encuestas son procedimientos probablemente ineficientes e ineficaces para hacer trabajos de exploración, sin embargo, no fue posible entrevistar a los dieciséis estudiantes que habían tomado el curso de Inglés intermedio, y el profesor sólo tuvo la oportunidad de enviar, vía e-mail, un cuestionario con preguntas abiertas. Las respuestas de estos estudiantes también fueron analizadas cualitativamente, así como los datos obtenidos de las entrevistas, el grupo de enfoque y las observaciones.

Grupo Focal

Una entrevista en grupo focal es una entrevista sobre un tema específico, con un pequeño grupo de personas (6 a 10) con antecedentes similares, en los que los participantes, a diferencia de las entrevistas de persona a persona, llegan a escuchar las respuestas de los demás y hacer comentarios adicionales más allá de sus propias respuestas originales al escuchar lo que dicen los demás (Stake, 2000). En nuestro caso, tuvimos dos grupos focales, uno con seis estudiantes de Alemán básico, y otro con seis profesores, cinco de ellos son profesores de los cursos que participaron y otro que era el facilitador quien presentó y dirigió la implementación del ‘Proyecto Aula’ en el Centro de Idiomas Veracruz.

Observación

La observación es un método de recopilación de datos que sucede mientras se realiza la investigación, y sus variantes son ampliamente utilizadas en áreas como la antropología, la

sociología y la psicología por mencionar algunos. Una de estas variantes es la observación participante. DeWalt y DeWalt (2002) consideran que la observación participante es una herramienta básica en la investigación cualitativa, ya que puede facilitar el aprendizaje de algunos aspectos de las rutinas de la vida de determinados grupos de personas. En el paradigma de la investigación cualitativa, la observación es uno de los métodos que se utilizan con la intención de obtener una mejor comprensión de la naturaleza de los fenómenos bajo estudio; de tratar de mejorar la calidad de los datos obtenidos durante el trabajo de campo a través de otro(s) método(s), y de facilitar su interpretación (cf. Patton, 2002; Robson, 2002; Lankshear & Knobel, 2004).

Dado que no todos los cinco profesores participantes en el estudio tomaron notas de campo de la observación de sus respectivas clases, sólo consideramos las notas que tres de los profesores tomaron mientras trabajaban por proyectos (implementación del ‘Proyecto Aula’) en sus clases (ver Tabla 1).

Análisis de los Datos

Siendo congruentes con la perspectiva cualitativa que impregna este estudio, operamos de acuerdo con Coffey y Atkinson (1996), quienes mencionan que a partir de las diversas estrategias disponibles para abordar un análisis cualitativo de los datos, un investigador puede optar por aquel o aquellos que mejor se ajusten y sea más conveniente para él/ella y para el proyecto de investigación en sí. Esto tiene como fin explorar las diferentes facetas de los datos.

Por lo tanto, hemos adoptado y adaptado partes de tres métodos, complementarios entre sí, tales como: el ‘método de comparación constante’ de Lincoln & Guba (1985, basado en Glaser & Strauss, 1967; Maykut & Morehouse, 1994), el concepto/método de codificación

propuesto por Coffey y Atkinson (1996), y el enfoque propuesto por Miles y Huberman (1994). Estos tres métodos adaptados a las necesidades y características de este estudio fueron apropiados para el análisis, incluso a lo largo de la recolección, mientras llevábamos a cabo las entrevistas, grupos de enfoque y observaciones.

RESULTADOS

Teniendo en cuenta los datos recolectados y su correspondiente análisis (método de comparación constante, concepto/método de codificación), hemos podido agrupar las categorías descubiertas en dos grandes temas: la contribución del ‘Proyecto Aula’ y la apropiación del ‘Proyecto Aula’, con tres subtemas cada uno. En las siguientes secciones, se procede a describir y mostrar algunas evidencias para cada uno de los subtemas.

Nótese que, por confidencialidad, no usamos nombres sino abreviaturas/códigos para cada uno de los extractos, ya sea de las entrevistas, grupos focales y/o de las notas de campo. A continuación se detallan dichas abreviaturas/códigos:

Para las entrevistas a los docentes (grupo focal), se usaran una letra mayúscula para cada uno de los maestros (iniciales de sus nombres) J, V, R, G, etc.

Para las entrevistas a los estudiantes, se usaran las letras E = Estudiante, y según la clase de idiomas a la que pertenecían: I = Inglés, F = Francés, It = Italiano, A = Alemán; por lo tanto, EI= Estudiante de Inglés (extracto de una entrevista a un estudiante de Inglés)

Para las observaciones en las clases se usaran las letras NC= Nota de Campo, y según la clase de idiomas observada: I = Inglés, F = Francés, It = Italiano, A = Alemán; por lo tanto, NC-F = Nota de Campo Francés (un extracto de una nota de campo de la clase de francés).

La contribución del ‘Proyecto Aula’

De acuerdo con los estudiantes y los profesores que participaron en este estudio, parece que se han detectado varios beneficios y ventajas de trabajar y estudiar una lengua extranjera mediante la incorporación del trabajo basado en proyectos, el aprendizaje basado en tareas, la investigación-acción, la reflexión y algunas TIC (computadoras, software, redes, vídeos, Internet, audio-grabaciones), mientras que estudian y hacen sus tareas. En otras palabras, consideran que la aplicación del ‘Proyecto Aula’ en sus clases de lengua extranjera contribuyó a su desarrollo y mejora no sólo de su nivel de idioma, sino también de su autoestima y de sus habilidades sociales. Los siguientes subtemas derivaron de lo que, desde el punto de vista de los estudiantes, el ‘Proyecto Aula’ les ha aportado en su paso por sus respectivos cursos.

El Papel de las Tecnologías de la Comunicación e Información

Los estudiantes utilizaron el Internet, las redes, los dispositivos móviles y algunos softwares para comunicarse entre sí, para investigar algunos temas y para demostrar los resultados de sus proyectos, sin embargo, hubo algunos de ellos que no saben cómo usar y operar estos dispositivos. Los siguientes son ejemplos del uso de las TIC.

EA: “todo es por internet para comunicarnos, como me fui toda una semana, todo fue por correo, y sobre la información, yo creo de hecho a mí me estresaba, porque no encontraba... si me costó trabajo”.

NCA: El uso de nuestro Facebook “Rote Karte” como plataforma de comunicación ha contribuido a que los estudiantes formen dentro de nuestra cuenta sus propios grupos para coincidir con sus compañeros de equipo. Además, comparten ligas y temas de interés con el resto de los estudiantes de los otros niveles.

EIT: “Con Proyecto Aula, a mí se me dificulta el PowerPoint y el video, y tuve que trabajar. Por supuesto tuve un poco de ayuda, pero fue el reto de lograrlo..., siento que así lo voy a aprender más”.

NCI: Percibí que particularmente, en el Sistema de Enseñanza Abierto, es muy común encontrar alumnos reticentes a la tecnología, sin embargo, sus compañeros les auxiliaron y superaron el temor a usarla.

G: “El reto más grande, era elaborar una página web. Bueno, los otros compañeros, los otros dos grupos piloto lo hicieron... porque en esos grupos había alumnos de la facultad de comunicación y de ingeniería que tenían conocimiento sobre elaboración de una página web.”

El impacto del trabajo colaborativo

Los estudiantes hicieron uso de la Internet y las redes para hacer el trabajo de colaboración solidaria, y no sólo para divertirse o charlar. Lo encontraron muy útil, sobre todo porque es difícil para ellos coincidir en tiempos para reunirse en persona, como algunos participantes mencionaron en los siguientes extractos.

EF: “era muy divertido porque como era de dos ella se equivocaba o lo decía mal o algo así, yo, yo me reía y ya era vuélvelo a grabar y así nos tardamos como tres horas en grabar ese video, pero fue muy divertido y sí como que nos unió un poco más porque nos quedamos de ver varios y de ahí empezamos a grabar el video”.

NCA: ...estudiantes de diversas facultades e intereses se agrupan de manera armoniosa, respetando las ideas de los otros compañeros, dando como resultado un excelente trabajo grupal en el aula,...

NCI: En este aspecto fundamental de proyecto aula, observé que aunque los tiempos de coincidir fueron complicados, pudieron llegar a acuerdos para encontrarse y trabajar en equipo.

El impacto en el desarrollo de las habilidades lingüísticas, socio-afectivas y actitudinales

Parece que al trabajar de esta forma, los estudiantes fueron capaces de mejorar sus habilidades socio-afectivas y actitudinales, incluso mejor que sus habilidades lingüísticas. Ellos tuvieron la oportunidad de unirse y trabajar en un tema, practicar sus discursos y de esa manera han adquirido confianza en sí mismo, como se puede leer en las siguientes citas.

EI: “Esta nueva forma de trabajo es muy buena, ya que nos ayuda a desenvolvernó y quitarnos las inseguridades que tenemos al pensar que si no sabemos 100%, no podemos comunicarnos, y de esta manera ir aprendiendo mas este idioma.”

NCI: Aunque las habilidades lingüísticas de los integrantes se desarrollaron sin cambios notables, observé uno significativo, que fue con respecto a la seguridad que la mayoría de estos alumnos empezaron a mostrar cuando se presentaron las evidencias, ya que se mostraron con una actitud propositiva y sin miedo a expresarse.

C: “Entonces al momento de hacer la presentación, fue con mucha seguridad, fluidez.”

V: “yo me fijaba como tenían la capacidad ellos de actualizar vocabulario, pronunciación, conocimiento de algunos temas...”

R: “ellas comentaron que se sentían muy seguras ya, porque previamente ya se había trabajado en parejas, en grupos; ya habían practicado los verbos.”

La Apropiación del ‘Proyecto Aula’

Cuando hablamos de la apropiación de esta innovación, el ‘Proyecto Aula’, no queremos decir que esta nueva estrategia haya pasado a través de proyectos piloto y haya sufrido las

modificaciones y adaptaciones necesarias a fin de adoptarla, nos referimos a que las personas involucradas están de acuerdo con y se sienten cómodas con él, es decir, que parece ser conveniente y adecuado para su propósito. En este caso, los estudiantes, así como los profesores que participaron en la investigación, mencionan su experiencia y percepción de la implementación de la estrategia, tal como se ejemplifica en los siguientes subtemas.

Los docentes como facilitadores y promotores de la investigación y la autonomía

Observamos que los estudiantes reconocen a sus maestros, y los profesores se perciben a sí mismos en un papel diferente, por lo menos mientras guiaron el trabajo para sus proyectos y la investigación que tenían que hacer, tal como se expresa en los siguientes extractos.

EA: “además te vas haciendo más autodidacta, no todo te lo tiene que dar el maestro, buscar la información para complementarla”.

EIT: “ te hace como que investigar más no? porque pasas de lo que es estar con toda la gramática a poder investigar sobre las ciudades a cómo es Italia...”

NCI: En este proyecto aprendí a ser solo una guía en el desarrollo de sus habilidades, sentar las bases de las estrategias a seguir y que ellos como alumnos desarrollen sus habilidades lingüísticas y actitudinales a su propio ritmo.

NCA: La implementación del proyecto ha promovido que los estudiantes profundicen los temas, están muy motivados en investigar y socializar con sus compañeros la información que no viene en el libro...

R: “Con esto estaban felices, porque lo oral, ya era platicar de algo que ellos estaban haciendo durante el semestre....y yo los iba solo guiando”

C: “Tenemos que ir cambiando esa visión de los exámenes porque no te permiten avanzar en otros proyectos que dan calidad a la enseñanza.”

Las percepciones y experiencias de los estudiantes

Este subtema se refiere a lo que pensaban y sentían los estudiantes acerca de la nueva forma de trabajar dentro y fuera de la clase. La mayoría de ellos eran conscientes de la diferencia entre la forma tradicional de trabajar en una clase de lengua y la nueva estrategia que ellos fueron integrando. Presentamos aquí algunas de las opiniones sobre sus experiencias dentro del ‘Proyecto Aula’.

EA: “...a mi me impactó porque integré en mi conciencia y en mi pensamiento que tengo que trabajar en un proyecto, que tengo que ponerme a ver palabra, vocabulario, practicar y leer lo que estoy haciendo, es como integrarlo, darle más horas a una rutina que tengo, como que lo traes más en tu vida...”

EF: “Me gustó mucho porque podíamos poner en practica todo lo que habíamos visto durante el curso, y no nada más era hacer un escrito y ya, osea era también estar hablando ver la pronunciación el vocabulario o sea eran muchas cosas, que todo lo poníamos en práctica de todo el semestre...”

EI: “Yo siento que es una excelente herramienta de enseñanza-aprendizaje, y mayor convivencia entre académico y alumno. Y siento que nos va a ayudar mucho”.

EI: “Sí, si me gustaría pero no con cualquier maestro. Porque hay maestros que no se prestan o no tienen la capacidad o la... no sé, el poderse expresar o dar a entender, o compartir con el alumno qué es lo que quiere. Entonces son muy parcos y ahí no se podría trabajar con ellos, no con todos los maestros”.

Interculturalidad y reconocimiento de la ‘otredad’

En cuanto al tema de aprender de y sobre otras culturas, intercambiar ideas y trabajar con personas de diferentes contextos, no necesariamente de otros países, sino de diferentes ciudades,

entendimos que los estudiantes desarrollaron una conciencia de estas diferencias y fueron respetuosos ante ellas. Además, fueron conscientes de la importancia de conocer no sólo la lengua, sino acerca de las culturas, las costumbres, los hábitos, la geografía, etc. de los países donde se hablan los idiomas que se estudian, cuestión que se ilustra en las siguientes citas.

EA: “aparte es muy interesante conocer otra cultura, porque estás aprendiendo un idioma y ya sé el idioma y a ver? Por ejemplo, ¿qué castillos hay allá? , yo ni siquiera sabías que había castillos, por ejemplo yo no sabía, bueno si sabía que había, pero no tantos, tan grandes, majestuosos, y vas conociendo lo que estás desarrollando, no solo una parte, sino la comida, castillos, tours, callecitas, etc “

EIT “Me gustaría viajar a esa ciudad y ver y conocer lo que investigamos”

NCI: Me di cuenta conforme el proyecto avanzaba, que los alumnos se integraban mejor y que podían tener más confianza entre ellos y reconocer en el otro sus fortalezas y ayudar a quien mostraba falta de destreza en el uso de alguna herramienta tecnológica, por ejemplo.

R: “cómo afrontan ellos la realidad social. Esto en el aula deben aprenderlo porque no es sólo saber comunicarse pero es una cosa”

C: “Fue muy rico en este grupo porque tenía yo una alumna de Perú, una de Brasil y una de Venezuela.”

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Como se ha demostrado con los extractos en los apartados anteriores, parece que hay una serie de ventajas y logros relacionados con la implementación del ‘Proyecto Aula’ en los cursos de lenguas extranjeras. Los estudiantes hicieron uso significativo de las TIC y se estableció la comunicación no sólo para socializar, como lo hicieron con sus conocidos, pero para trabajar en

sus respectivos proyectos. Les gustó, aunque algunos de ellos tenían dificultades para usar las redes, algunos de los programas y/o Internet. Afortunadamente, se ayudaban unos a otros, es decir, el trabajo colaborativo no sólo se notó en el trabajo académico, sino en el desarrollo de otras habilidades, como las socio-afectivas y actitudinales.

Los estudiantes, al igual que los profesores que participaron en esta implementación, se dieron cuenta de la importancia de atender cuestiones culturales de los países donde se hablan los idiomas que se estén aprendiendo, y se interesaron en investigar acerca de estos. Junto con los profesores, los estudiantes exploraron esta nueva forma de trabajar en clase, y ambos, estudiantes y profesores, identificaron el nuevo papel de éste último, como el de un guía, como promotor de la reflexión y la autonomía; lo que podría significar que han comenzado a cambiar sus puntos de vista sobre el aprendizaje, y en consecuencia, sobre su práctica docente.

Después de escuchar a estudiantes y maestros, y de observar su desempeño en clase, consideramos que todavía hay trabajo por hacer a fin de mejorar y adoptar esta nueva forma de aproximarse a la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, como una práctica cotidiana en el Centro de Idiomas, en particular, y en la Universidad Veracruzana en general. Los maestros deben seguir tomando talleres de preparación, debe haber sesiones de seguimiento para todos los docentes involucrados, y los procedimientos de evaluación deben ser congruentes con la nueva estrategia. Por último, pero no menos importante, los estudiantes y los maestros involucrados en el ‘Proyecto Aula’ deben tener algunas sesiones de grupo focal para discutir acerca de la puesta en práctica y de sus experiencias al respecto, y así poder modificar y adecuar los procedimientos de acuerdo a las necesidades locales.

REFERENCIAS

Coffey, A. y Atkinson, P. (1996). Making sense of Qualitative Data, London: Sage Publications.

Cresswell, J. W. (1998). Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions, Thousand Oaks, California: Sage.

Cullén, C. A. (2007). Resistir con inteligencia. Editorial Pueblo Nuevo. México.

Denzin, N. y Lincoln, Y. (1994). "Introduction: Entering the Field of Qualitative Research", in: Denzin, N. y Lincoln, Y. (eds.) Handbook of Qualitative Research, USA: Sage, pp.1-17.

Denzin, N. y Lincoln, Y. (eds.), (2000). Handbook of Qualitative Research, 2nd Ed., USA: Sage.

DeWalt, K. y DeWalt, B. (2002). Participant Observation, a guide for fieldworkers, USA: Altamira Press.

Galeana de la O, L. (2006). Aprendizaje basado en proyectos. Recuperado en:

<http://ceupromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf>

Glaser, B.G. y Strauss, A.L. (1967) The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research, Chicago: Aldine.

Holliday, A. (2002). Doing and Writing Qualitative Research, Great Britain: Sage.

- Hopkins, D. (1993). *A Teachers' Guide to Classroom Research*, 2nd Ed., Great Britain: St Edmundsbury Press Ltd.
- Karlin, M. y Viani, N. (2001). *Project-based Learning*. Medford, OR: Jackson Education Service District. Recuperado en: <http://www.eduteka.org/modulos/8idSubX=251/252/468/1>
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2004). *A handbook for Teacher research, from design to implementation*, UK: Open Universidad Press.
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985) *Naturalistic Inquiry*, CA: Sage.
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching*, 2nd Ed., Great Britain: Sage.
- Maykut, P. y Morehouse, R. (1994). *Beginning Qualitative Research, a Philosophic and Practical Guide*, London: Routledge Falmer.
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994) *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*, 2nd Ed., Thousand Oaks, CA.: Sage.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París, Francia.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*, 3rd Ed., Newbury Park, CA: Sage.

Richards, K. (2003). *Qualitative Inquiry in TESOL*, Great Britain: Palgrave.

Robson, C. (2002). *Real World Research*, 2nd Ed., United Kingdom: Blackwell Publishing.

Stake, R. E. (2000). "Case Studies" in: Denzin, N. and Lincoln, Y. (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, 2nd Ed., USA: Sage, pp. 435-454.

Universidad Veracruzana (2011). *Presentación del proyecto aula*. Veracruz: Universidad Veracruzana. Recuperado en: <http://www.uv.mx/proyecto-aula/>

TABLAS

Table 1. Participants.....p. 3

EL CURRÍCULUM Y LA AUTONOMÍA EN LA PRÁCTICA DE LOS DOCENTES EN EDUCACIÓN

Díaz, L.¹

¹ UANL, Universidad Nacional Autónoma de México, Distrito Federal, México.

luisdtorres69@gmail.com

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL
Eje Temático: Estrategias y Procesos Educativos
a. Prácticas y Metodologías educativas innovadoras

RESUMEN/ABSTRACT

El presente trabajo pretende dar cuenta del avance y los hallazgos preliminares en una investigación que actualmente se encuentra en proceso, cuyo título es: “El currículum y la autonomía en la práctica de los docentes en educación secundaria”, misma que forma parte de un amplio conjunto de actividades dentro del posgrado (Maestría), al cual pertenezco y que se imparte en la Universidad Nacional Autónoma de México.

Esta labor investigativa ha tenido como objetivo inicial y desde luego perfectible, “analizar la práctica de profesores de educación secundaria pública, para comprender la significación de su autonomía respecto del currículum vigente desde una perspectiva crítica, que posibilite ofrecer elementos que propicien una reflexión, en torno a su formación docente”. Al partir de una postura de investigación sustentada en un marco teórico crítico, el ideal sería, que las aportaciones de este trabajo posibilitaran, en la medida de lo posible, ayudar a develar, conjuntamente con los docentes inmiscuidos en ésta, elementos emergidos de su propia subjetividad para, que conformen una posibilidad de cambio en su práctica docente que, les permita posicionarse respecto de los otros y de sí mismo, esta contribución parte del supuesto de que la investigación es acción y que los sujetos involucrados en ella, se convierten a su vez en

objetos de la misma (Freire, 2004). Por tanto que, en el transcurso de la investigación las transformaciones son inherentes e inevitables, ya sea para trascender de manera progresista o para afianzar, conscientemente, su postura tradicional.

Palabras clave: Autonomía, práctica docente, curriculum, crítica.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende dar cuenta del avance y los hallazgos preliminares en una investigación que actualmente se encuentra en proceso, cuyo título es: “El currículum y la autonomía en la práctica de los docentes en educación secundaria”, misma que forma parte de un amplio conjunto de actividades dentro del posgrado (Maestría), al cual pertenezco y que se imparte en la Universidad Nacional Autónoma de México.

Esta labor investigativa ha tenido como objetivo inicial y desde luego perfectible, “analizar la práctica de profesores de educación secundaria pública, para comprender la significación de su autonomía respecto del currículum vigente desde una perspectiva crítica, que posibilite ofrecer elementos que propicien una reflexión, en torno a su formación docente”. Al partir de una postura de investigación sustentada en un marco teórico crítico, el ideal sería, que las aportaciones de este trabajo posibilitaran, en la medida de lo posible, ayudar a develar, conjuntamente con los docentes inmiscuidos en ésta, elementos emergidos de su propia subjetividad para, que conformen una posibilidad de cambio en su práctica docente que, les permita posicionarse respecto de los otros y de sí mismo, esta contribución parte del supuesto de que la investigación es acción y que los sujetos involucrados en ella, se convierten a su vez en objetos de la misma (Freire, 2004). Por tanto que, en el transcurso de la investigación las transformaciones son inherentes e inevitables, ya sea para trascender de manera progresista o para afianzar, conscientemente, su postura tradicional.

El sistema educativo mexicano es tan grande y los componentes financieros, materiales, pero sobre todo humanos, que lo integran son tan variados que, se hace complejo un análisis minucioso para establecer, a un corto plazo, los verdaderos impactos de una determinada reforma educativa, uno de los muy variados problemas reside en que, los cambios reformistas experimentados en las últimas dos décadas que se han instituido, no tienen una correspondencia entre la realidad que se pretende edificar con las realidades vivenciales de los diferentes actores (docentes, alumnos, autoridades educativas, entre otros mas), en el mejor de los casos antes de su instauración ya han sido superados, son a lo sumo insuficientes o inoperantes. Y esto tiene que ver con una forzada instauración, con una construcción excesivamente teórica que carece de un adecuado diagnóstico emergente de una labor investigativa seria, coherente que dé cuenta de, una revisión histórica constante de las dinámicas internas del sistema educativo nacional, que da como resultado, más que una adopción, una imposición, de la hegemonía visionaria surgida de los expertos y los políticos, tomando como base ideológica las visiones internacionales de una moda “neoliberal” cuya pretensión es la mejora y la calidad (OECD, 2010).

Cualquier cambio reditúa, en todo caso, la posibilidad de contrastar posturas al respecto, algunas antagónicas, otras deliberadamente distantes, y las que se presentan a favor. La reforma educativa en México es real, en ella se engendran encuentros y distanciamientos. Sin embargo, en una realidad imposible de evitar, pues la reforma está en operación, hay que rescatar que dentro de las actividades reformistas y las políticas de similar índole, está latente una posibilidad más, de tomar o retomar, formular o reformular los elementos necesarios que permitan verdaderamente llevar a cabo una reforma real; esto solo es posible, si desde los cimientos mismos del sistema, me refiero a los docentes, se asume el desafío, las consecuencias inherentes a éste y se acepta la exigencia de una verdadera práctica transformadora y progresista o, se

consolida el profesor dentro del tradicional proyecto conformista y continuista, de las habituales practicas docentes.

Al hablar de elementos humanos constitutivos de sistema educativo, nos referimos a un cosmos de realidades, de historias de vida, de narrativas personales, de cotidianidades y vivencias propias e intransferibles. Todos son importantes en la medida en que se encuentran inmersos, son en menor o mayor grado determinantes en la constitución de la vida de las instituciones escolares, sin embargo la pretensión de este trabajo es rescatar a una figura en particular, como ya lo mencione antes, es el docente en quien recae una responsabilidad especial, heredada, que va mas allá de sus propios deseos y que exige demandas personales especiales. Es el sujeto, objetivo y subjetivo, individual y colectivo el interés de esta experiencia indagatoria... interesa comprenderlo holísticamente, en la particularidad de su subjetividad, a través de sus objetivaciones. Es decir, un acercamiento comprensivo a cómo su acción permita objetivar su pensamiento, en cuanto a su forma y a su contenido (Kemmis, 1999). Se pretende dar cuenta objetivamente de su significación ideológica, así como política. Es esta subjetividad, una de las tantas características que lo convierte en sujeto único e irrepetible, capaz de tamizar las realidades, para construir su propia realidad, en una interminable relación dialéctica.

Ahora bien, las acciones del docente, dentro de los ámbitos escolares, nos remite a pensar en un conjunto estructurado metodológicamente y con una intencionalidad definida de éstas, los que nos convoca a situarnos de manera primaria, en la práctica docente. Ésta tiene características especiales que la diferencian de otras prácticas dentro de la dinámica escolar. Existen diversas formas para realizar acercamientos comprensivos a este tipo especial de práctica, tanto para y por el sujeto, como para y en la acción.

Esta acción requiere de condiciones mínimas para realizarse, la inquietud de iniciar esta indagatoria, surge de las vivencias que como docente he tenido el privilegio de experimentar en el sector educativo privado como público, en el primero la cosmovisión de la educación como producto susceptible de venderse y comprarse, basado en una lógica mercantil, posiciona al docente ante estructuras que potencializan su adherencia incondicional a un proyecto de heteronomía y sujeción, mas por conveniencia. En el segundo caso, las estructuras organizativas, relacionales, las condiciones de trabajo y muchos más factores, no son del todo deterministas, respecto de la conformación de una relativa libertad, tampoco ofrecen presiones insoslayables que, no permitan la edificación de innovaciones en las practicas, es más, el reto es que, se permite en un amplio margen, la búsqueda de nuevas prácticas y/o de mejora de las actuales, lo lamentable es que a la luz de indagaciones sobre el tema, estas posibilidades formativas (Castañeda, 2009), no son del todo aprovechadas por los docentes, y las justificaciones son sobradas, unas validas otras no tanto.

Concebir la práctica docente en las escuelas públicas de educación básica, como una práctica habitual, susceptible más de ser eficaz y eficiente, que formativa. Responde a una lógica instaurada a lo largo de mucho tiempo. Una lógica que ha sido deliberadamente direccionada, como ya se menciono anteriormente, a intereses de índoles diversas. Que responde, de igual manera, a una exigencia social impuesta, en la cultura de masas.

Por tanto, el docente se encuentra inmerso en una práctica dilemática y compleja, que encuentra, como válvula de escape, una razón técnica – instrumental o, una razón práctica de su quehacer profesional. En pocos casos se logra comprender, desde el docente mismo, el trascendental papel que tiene respecto de la educación como acto, que se sirva de las anteriores lógicas y logre trascender hacia una razón teórica especulativa (Op. Cit). Pocos docentes aceptan

conscientemente y de manera, cuyo interés sea más por el hecho formativo, aceptar las exigencias personales y los retos profesionales que demandan los necesarios cambios en su labor como docente.

No es que los cambios, no se den en la habitualidad de sus acciones, es más bien crear una base de conocimientos validos primeramente para sí mismo y posteriormente para los demás, que permitan un ámbito de reflexión, es decir, crear los espacios de reflexión personal, donde se relacionen dialécticamente su pensamiento y su acción.

Los recursos con que cuentan las escuelas públicas, van más allá de las condiciones materiales de los bienes muebles e inmuebles, son recursos de toda índole, que conforman contextos, que no son explotados, explorados o utilizados de manera óptima por estos agentes. ¿Qué, o quién se los prohíbe?

La aproximación a la práctica docente desde esta pregunta, obliga a poner de relieve ciertos elementos, uno de ellos, es que la institución escolar pública, se constituye en el día a día como contexto permeado por una relativa libertad, más aun, el aula es un espacio físico con reconocimiento social institucionalizado donde se construyen por excelencia entramadas relaciones multidireccionales entre individuo-colectividad, convergencias y divergencias históricas de vida; se significan y re-significan conocimientos, conceptualizaciones y saberes; además coadyuva a elaborar una construcción social de vida, de los actores que en ella conviven. La necesidad formar a un sujeto que responda a los retos que impone el nuevo escenario nacional, hace sin duda insoslayable la tarea que históricamente le ha sido cedida a la escuela. La convivencia en armonía, es un aprendizaje que debe interiorizarse a través de la práctica habitual y con las condiciones necesarias, pero además debe reflexionarse, toda vez que en los salones se convive con la diversidad y es esta, uno de los factores, que permite conformar las condiciones

óptimas para lograr edificar la identidad a partir del reconocimiento, de que hay identidades, y que no necesariamente se tiene que imponer alguna de ellas a la identidad propiamente construida de un sujeto en particular. En todo caso propiciar los escenarios adecuados para que los alumnos, a partir de la figura de autoridad (docente) logren asimilar reflexivamente algunos saberes, que son esenciales para la vida armoniosa, dentro del aula y fuera de ella.

Algunos elementos anteriormente enunciados hacen necesaria la intervención de cierto nivel de libertad para enseñar y para aprender, sin embargo, son insuficientes. En la práctica docente las exigencias de intervención coherentes con el fin educativo y formativo de los alumnos, exige la creación, desarrollo y fortalecimiento de cualidades muy especiales en el docente, mismas que se aglutinan de manera relacional y compleja. En la práctica docente, no se puede hablar de elementos aislados o carentes de significado, no es válido utilizar términos vacíos, que no signifiquen en el docente algo, para hacer algo. Así pues, qué valor significativo tendría una libertad como término, si se ejerce un libertinaje en la acción o en la teorización, o recurrir a conceptualizaciones vagas y difusas respecto de la autoridad, si ésta desborda el docente en un autoritarismo dentro del aula, impone a través de su pensamiento práctico e instrumental, una serie de conocimientos acotados a la simple transmisión de ellos, sin lograr establecer una relación con el contexto no escolar.

Algunos autores como Freire (Op. Cit) y Contreras (1997) estiman necesario establecer los límites a esa libertad y la respuesta es simplemente compleja, esta acotada por la ética en Freire y la ética en Contreras, este nivel axiológico, tiene también un elemento que hace posible establecer ciertos límites, a decir la moral, en fin, la serie de elementos teóricos que presentan escuetamente en este trabajo, son una aproximación hacia una categoría más amplia, estoy haciendo referencia a la Autonomía que se hace necesaria para ejercer una práctica docente en

cualquier nivel, pero que se es requerida como necesaria en el nivel básico, de educación, pues el perfil de egreso de este nivel, busca formar en cierto modo esta cualidad (SEP,2011).

Al considerarse el docente ante una situación personal inacabada, susceptible de ser perfeccionable, reconoce una necesidad de formación continua, que debe ser emanada de su propio quehacer docente. La posibilidad de rescatar y desbordar el concepto de Autonomía, es una alternativa más, para poder, a través de una visión integradora que permita un tipo especial de emergencia cualitativa y personal. Este concepto que cotidianamente utiliza, pero que rara vez puede significar, ayuda a las pretensiones de esta investigación, para conformar un ámbito alterno de reflexión, a través de los diversos elementos que la pueden llegar a integrar, para que el docente tome una postura formativa reflexionada, es decir construya su praxis.

Para extender una comprensión adecuada respecto de la autonomía y la práctica docente, se hace necesario someter a un análisis teórico de corte crítico, el concepto de autonomía, pues al constituirse como una cualidad, no puede ser reducido a las significaciones impuestas por las disciplinas psicologistas, ni tampoco tiene que ser significado únicamente a través de las teorías derivadas de la ciencias de corte social. Tiene que intervenir necesariamente una postura pedagógica que dé cuenta del proceso formativo del docente que, se permite la experiencia de conocer y modificar su práctica, entendiendo esta ultima como un terreno fértil e inagotable, para reducir la distancia entre lo que se piensa, se dice, con lo que se hace (Op. Cit).

Dentro de algunos hallazgos preliminares se encuentran los siguientes:

A) Este trabajo investigativo, tiene un sustento teórico mayormente crítico, aunque su pretensión es la de analizar para comprender las prácticas habituales de una escuela pública desde la concepción de la Autonomía, busca en una segunda instancia investigativa posterior a la maestría, tratando de dar continuidad a mi proyecto, proponer ciertos elementos para una

formación docente. Por tal motivo se está trabajando inicialmente con una etnografía de corte tradicional, que permite pensar en técnicas metodológicas similares, pero que den cuenta de un inacabamiento investigativo, para que posibiliten una intención posterior de cambio (Escribano, 2008).

Guardián – Fernández (2007) consideran que un estudio etnográfico es una descripción (grafía) completa o parcial de un grupo o pueblo (ethno) que se centra en el estudio de un grupo de personas que tienen algo en común.

Para complementar la intencionalidad de transitar de lo tradicional a lo crítico se considera a la etnografía crítica, como apunta Thomas (2003), “la etnografía critica va mas allá de una descripción de la cultura, pues se dirige a la acción para el cambio, cuestionando la falsa conciencia y las ideologías expuestas a lo largo de una investigación”. (En Clair, pp. 45-54)

B) Comprender que la autonomía, es un concepto carente de un significado, que este se construye a través de posturas teóricas claras, para la pretensión de este trabajo se inicio con la postura de Contreras:

“La autonomía... significa, en definitiva, un proceso dinámico de definición y constitución personal de quiénes somos como profesionales, y la conciencia y realidad de que esta definición y constitución no puede realizarse más que en el seno de lo que conforma la propia realidad profesional, que es el encuentro con las otras personas, bien sea en nuestro cometido de influir en sus procesos de formación personal, bien sea en la necesidad de definir o contrastar con otras personas y con otros sectores lo que esa formación deba ser.” (Contreras, 2001, p. 163)

De esta postura inicial respecto de la Autonomía, se entiende aparte de que es una cualidad que se construye en la habitualidad de la práctica docente, la necesidad de aceptar que

existe una brecha formativa derivada de un inacabamiento personal y profesional, así como que ésta no debe ser entendida en el reduccionismo de un ser individual, sino que se construye a partir de relaciones interpersonales en contextos determinados, es decir su contenido y su forma la determina estas relaciones en sí mismas.

C) La autonomía en la práctica docente, pretende develar elementos formativos, que han constituido la actual presencia del docente en su realidad, no tiene la intención de contraponer al docente con su contexto, ni con su historia constitutiva, sino coadyuvar a la comprensión de su condición actual. Así mismo, en el proceso de reflexión derivado de la aplicación de algunas técnicas, podrá tomar postura y distanciamiento con esa condición, conocer las exigencias personales y sociales por las que se pretende buscar el cambio, o afianzar su postura actual.

D) A través de la técnica de narrativa escrita, se busca objetivar las subjetivaciones respecto de la práctica y la autonomía, se constituye como una invitación a incursionar en el terreno de la reflexión, para objetivar la doble relación dialéctica entre pensamiento – acción y sujeto – sociedad. (Kemmis, 1999; Castañeda, 2009)

E) La adopción de una postura epistemológica cualitativa, de origen psicologista, extrapolando elementos necesarios y coherentes con dificultad de leer una realidad compleja, Entendiendo a la complejidad como “una tensión permanente entre organización y proceso, entre continuidad y ruptura, que rompe con el determinismo mecanicista” (González, 2007:13). Esta forma diferente de leer la realidad, hace necesario adoptar una postura epistemológica diferente, en cuyo centro de atención se encuentre el ámbito de la complejidad. La forma de complejidad por excelencia que surge de las emergencias relacionales de los ámbitos sociales es precisamente la subjetividad. Vigotsky nos ofrece un acercamiento a esta complejidad al relacionar de manera inseparable mente-cultura, el pensamiento surge de una estrecha relación con su entorno e

influencia cultural, por lo que es posible decir que a través de nosotros hablan los demás, nuestra subjetividad está conformada por una relación dinámica intra e intersubjetiva, y que la lectura de lo objetivo pasa por el tamiz de nuestra mente, que busca desenmarañar cualitativamente la complejidad subjetiva de lo objetivo. González (op. Cit) clarifica la subjetividad de la siguiente manera, “Mantenemos el concepto de subjetividad para explicar un sistema complejo capaz de expresar, a través de una cualidad diferente, el sentido subjetivo, la diversidad de aspectos objetivos de la vida social que concurren en su formación”. Aun mas este autor nos ofrece la significación de un sentido a la subjetividad a lo que él llamo sentido subjetivo “... la unidad inseparable de los procesos simbólicos y las emociones en un mismo sistema, en el cual la presencia de uno de estos elementos evoca al otro, sin que sea absorbido por el otro” (González, 2003:127).

Para abordar a la Autonomía se hace imprescindible de primera mano posicionarse o postularse epistemológicamente al respecto, asumiendo con tal posicionamiento un punto claro de partida para desarrollar la experiencia formativa de exploración de su significado, incursionando activamente en la conformación y construcción conceptual de este término. Es de suma importancia el entendimiento cabal de los procesos teóricos imbricados en tal edificación, para lograr en la medida de lo posible una significación que concilie con las pretensiones de servir como medio a través del cual se puedan realizar los acercamientos necesarios para alcanzar un adecuado nivel de entendimiento de los campos prácticos donde ésta impacta, es decir, observar a la luz de este significado y de manera general, las prácticas sociales donde comúnmente emerge, y de manera particular, aquellas relacionadas con los ámbitos sociales y educativos donde se reconstruye, refuerza y resignifica; específicamente en lo concerniente a la práctica docente. La claridad respecto de la epistemología en cuanto a su etiología y su

construcción, que además sirven para dar cuenta de la dirección y la intención, contribuye adicionalmente al enriquecimiento, del campo conceptual existente al respecto, así como evitar posibles excesos de ambigüedades en su abortamiento. Es decir, se busca dilucidar, acorde con las pretensiones de abordar de manera clara, la práctica docente desde una postura que clarifique y evite la polisemia de la Autonomía en una determinada practica social.

La visión pedagógica con que se abordan las acciones situacionales de los sujetos sociales no debe ser determinista, ni debe predetermined hallazgos, por el contrario debe buscar las líneas teóricas necesarias que coadyuven a dilucidar los entramados de significaciones que a decir de Berger y Luckmann (2003) constituyen la realidad de los sujetos, Permitiendo entender, formular y reformular algunos elementos de los diversos posicionamientos epistemológicos al respecto. Entender cómo se forman y con-forman las significaciones individuales (intra) con las correlativas sociales (inter) en una relación dialéctica (Vigotsky, XXX) vitalicia, es parte de esta visión. Pero no solo entender, la labor pedagógica va más allá, al expandir su esfera de acción, ofreciendo además de la comprensión, posibilidades de crecimiento, o nuevos horizontes teóricos sobre las prácticas sociales habituales. Esta visión posibilita a este ámbito ser en abrevadero de las demás disciplinas, constituyéndose en un campo interdisciplinario, al tiempo que genera al interior, sus propios conocimientos y saberes aglutinándolos intradisciplinarmente, para acrecentar o crear nuevos e innovadores courpus pedagógicos.

De lo anterior se deriva que, la pretensión de revisar la Autonomía va direccionada a ser inspeccionada por una visión investigativa de tipo pedagógica, al considerar de manera primaria que esta experiencia es un vehículo formativo, cuya vía de tránsito lo constituye el ámbito escolar – educativo.

Así pues, investigar lo educativo visto como practica social de los sujetos implicados nos presenta un reto que hay que aceptar y es, lidiar con la complejidad del sistema, asumir que la organización está determinada pluralmente, y que existe un permanente compromiso con el momento de acción sistémica.

Entiendo a la complejidad como “una tensión permanente entre organización y proceso, entre continuidad y ruptura, que rompe con el determinismo mecanicista” (González, 2007:13), la observación de un sistema complejo no devela de manera primaria e inmediata sus procesos y forma de organización, se hacen imprescindibles las construcciones epistemológicas cualitativas para su abordaje. Las relaciones complejas entre sí, de los aspectos que conforman un fenómeno social, hacen posible la emergencia de un nuevo fenómeno cualitativamente nuevo y diferente, en la mayoría de los casos, a los que dieron su origen.

Esta forma diferente de leer la realidad, hace necesario adoptar una postura epistemológica diferente, en cuyo centro de atención se encuentre el ámbito de la complejidad. La forma de complejidad por excelencia que surge de las emergencias relacionales de los ámbitos sociales es precisamente la subjetividad. Vigotsky nos ofrece un acercamiento a esta complejidad al relacionar de manera inseparable mente-cultura, el pensamiento surge de una estrecha relación con su entorno e influencia cultural, por lo que es posible decir que a través de nosotros hablan los demás, nuestra subjetividad está conformada por una relación dinámica intra e intersubjetiva, y que la lectura de lo objetivo pasa por el tamiz de nuestra mente, que busca desenmarañar cualitativamente la complejidad subjetiva de lo objetivo. González (op. Cit) clarifica la subjetividad de la siguiente manera, “Mantenemos el concepto de subjetividad para explicar un sistema complejo capaz de expresar, a través de una cualidad diferente, el sentido subjetivo, la diversidad de aspectos objetivos de la vida social que concurren en su formación”.

Aún más, este autor nos ofrece la significación de un sentido a la subjetividad a lo que él llamo sentido subjetivo “... la unidad inseparable de los procesos simbólicos y las emociones en un mismo sistema, en el cual la presencia de uno de estos elementos evoca al otro, sin que sea absorbido por el otro” (González, 2003:127).

La autonomía como subjetividad solo puede evidenciarse a través de las acciones de los sujetos que están implicados en una determinada situación, es decir, la Autonomía solo se evidencia a través de acciones situacionales concretas.

De tal suerte que investigar la praxis educativa y responder a las posibles preguntas que de ella emanen, está sustentada en una complejidad inseparable con la que debe conciliar el investigador. Sus características hacen de esta investigación social algo único, aplicable particularmente a un fenómeno y para un momento dinámico del sistema en concreto, diferente a las de las ciencias donde la complejidad no surge de lo humano, me refiero a las ciencias naturales. Arnal, Del Rincón y Latorre (1992:36-39) las describen de la siguiente manera:

a) Los fenómenos educativos son más complejos. Su nivel de complejidad es mayor. “La realidad educativa, además de compleja, dinámica e interactiva, esta dimensionada por aspectos morales, éticos y políticos que se prestan más a su estudio desde planteamientos humanísticos-interpretativos. Existe, por tanto, mayor riesgo de subjetividad e imprecisión en los resultados...” (p. 36).

b) Los fenómenos educativos plantean mayor dificultad epistemológica, por no poder alcanzar la misma exactitud y precisión como lo hacen las ciencias naturales. La imposibilidad de repetir los fenómenos educativos dificulta su recreación. Dado que en los fenómenos educativos interactúan multiplicidad de variables, su control resulta difícil. En el ámbito

educativo la conducta debe contextualizarse, por lo que es difícil recrear las condiciones contextuales precisas que afectaban al fenómeno.

c) La investigación educativa se guía por paradigmas diversificados no integrados como los que emplean las ciencias naturales. “Dispone de mayor número de perspectivas y métodos difíciles de conciliar que le confieren un carácter pluriparadigmático y multiforme.

d) Su carácter plurimetodológico, la singularidad de los fenómenos educativos frente a los fenómenos naturales, asigna ciertas restricciones. La experimentación y la observación utilizadas como metodologías, consideradas por algunos autores como las más potentes y adecuadas para el estudio de los fenómenos educativos, presentan limitaciones a la hora de su aplicación al campo educativo. Su rigor hace difícil la aplicación en sujetos humanos por lo que otras posiciones defienden la necesidad de utilizar metodologías no experimentales como procedimientos más compatibles con la realidad educativa, de allí la necesidad de emplear múltiples modelos y métodos de investigación (p.37).

e) Su carácter multidisciplinar. A su vez los fenómenos educativos pueden considerarse bajo diferentes disciplinas (psicología, sociología o pedagogía), por lo que deben abordarse desde un enfoque multidisciplinar (Ídem).

f) La relación peculiar entre investigador y objeto investigado. El investigador forma parte del fenómeno social que investiga, la educación, y como persona que participa en él con sus valores, ideas y creencias, hace que no pueda ser totalmente independiente y neutral respecto a los fenómenos estudiados, lo que no supone renunciar en la medida de lo posible a la objetividad (ídem).

g) Es más difícil conseguir los objetivos de la ciencia. Dada la transformable de los fenómenos educativos en el tiempo y el espacio hace difícil establecer regularidades y

generalizaciones, que es una de las funciones primordiales de la ciencia. Circunstancia que obliga a tomar posturas más prudentes que en otras ciencias (p 37).

h) Su delimitación. La propuesta de innovación de métodos, modelos didácticos, pautas de interacción en el aula, etc., no son por sí mismas investigaciones educativas si no van acompañadas de procedimientos que permiten evaluar objetivamente los resultados de las innovaciones y controlar sus efectos (p. 38), por lo tanto es preciso acotar que el concepto de investigación educativa debido a su carácter difuso y relativamente impreciso lleva a sostener una actitud abierta hacia las diferentes formas y posibilidades para realizar un esfuerzo de clarificación.

En tanto el abordaje de la complejidad denominada subjetividad deberá atender a una asunción epistemológica diferente que atienda a la interpretación de la misma, por tanto retomado a González (2007:20) presento los principios generales en la construcción del conocimiento, desde la postura epistemológica cualitativa:

a) La subjetividad como sistema se expresa en formas de organización inasequibles a los procedimientos metodológicos que operan a través de la definición, control y manipulación de variables. Se expresa en configuraciones que mantienen núcleos relativamente estables de producción de sentidos, pero que integran y expresan sentidos diferenciados en diferentes momentos de la acción del sujeto, o del comportamiento de un espacio social.

b) La subjetividad existe como organización comprometida de forma permanente con la expresión diferenciada de los sujetos y los escenarios sociales, por tanto los aspectos generales que acompañan su estudio representaran construcciones teóricas que se apoyan en las múltiples manifestaciones diferenciadas de un sistema subjetivo.

c) El estudio de la subjetividad siempre, y en cada uno de los escenarios en que se produce, nos estará informando de forma simultánea de los sujetos y de la subjetividad social en sus más diversos espacios.

d) La subjetividad no aparecerá de forma inmediata frente a estímulos organizados para producir respuestas del sujeto. Los sentidos subjetivos no corresponden de forma lineal con las representaciones del sujeto, existiendo con frecuencia en contradicción con ellas.

e) La subjetividad solo aparece cuando el sujeto o los grupos estudiados se implican en su expresión y la investigación adquiere sentido para ellos. La información puramente cognitiva que caracteriza la forma en que los sujetos responden a muchos de los instrumentos empleados por las ciencias sociales con frecuencia son más significativos para el ocultamiento de la subjetividad que para su expresión.

¿Autonomía?

Ahora bien, desde las pretensiones epistemológicas cualitativas, encontramos que la Autonomía como tal debe ser tratada con sumo cuidado, pues al abordarla desde la simpleza conceptual que comúnmente se realiza, es difícil entender su emergencia y en todo caso también es complicado visualizar la posible utilidad teórico – práctica que ésta tiene.

Etimológicamente la palabra Autonomía está constituida por las raíces griegas, αὐτός = por sí mismo “y” νόμος + ία = regla, norma, orden, ley (Chile, 2012), por lo que podemos inferir lo siguiente αὐτός = auto (mismo) αὐτός = nomía, nomos (Ley) es decir que se hace referencia a una autorregulación a una autoimposición de reglas por sí mismo(a), en un diccionario especializado consultado en línea se encuentre la conjunción de estas dos raíces y remite a la siguiente definición, αὐτόνομος , ov, A. living under one's own laws, independent, of persons

and states (Perseus, 2012), entonces partiré, como base de este acercamiento inicial, y cuya finalidad es la de dotarle de claridad definitoria, la siguiente consideración, la autonomía es una capacidad que la persona, ya sea física o de constitución jurídica (moral), debe desarrollar para lograr un ejercicio de relativa libertad sin conflictuar la libertad de la otredad.

Ser capaz de autoregularse, no es una capacidad con la que se nace, tampoco es una capacidad inherente a la condición humana por el simple hecho de ser humano, en todo caso no es arriesgado decir que se nace con determinadas predisposiciones cognitivas que pueden hacer posible esto. La capacidad de imponerse reglas, es en cierto grado, un producto cultural que ha de ser enseñado-aprendido en un proceso de interacción dialéctica durante el proceso de desarrollo de las personas menores, mayores, sus ámbitos socio-histórico-culturales, así como en los diferentes escenarios formativos, en los cuales se encuentren insertos. La autonomía es una capacidad relacional, se construye y se da en la interrelación humana.

El diccionario (Dictionary, 2012) establece que una facultad es: “Capacidad o aptitud natural, física o moral, que tiene la persona para hacer cosas”, debemos entender primeramente que la facultad es tomada como analogía de la capacidad, por tanto se hace preciso rescatar que es una capacidad, el mismo diccionario nos remite a decir que la capacidad es la “Posibilidad de que una cosa contenga otra u otras dentro de unos límites” también “Conjunto de condiciones intelectuales para el cumplimiento de una función o el desempeño de un cargo”.

Si entendemos a la capacidad como aquella posibilidad de contener otras cosas más, estaríamos hablando de que los sujetos están facultados para contener en su interior determinados rasgos culturales que les permiten construir a partir de las experiencias y de los conocimientos adquiridos en los ámbitos educativos, nuevas capacidades y cualidades, que les permitan alcanzar una armonía social. El sentido formativo de las facultades entendidas como

capacidades para desarrollar alguna función, no permite pensar que el sujeto conforma a lo largo de su vida, determinados estadios de desarrollo, donde socialmente se le pueden atribuir determinadas significaciones tales como ser responsable, diligente, etc., pero también puede llegar a estos estadios con las capacidades necesarias para construir a partir de sí mismo, determinadas cualidades que le permitan ejercitar estas capacidades, tales como la posibilidad de autorregularse para no desbordar su libertad en un libertinaje, o entender el rol de una autoridad para evitar autoritarismos, entre otras muchas más.

para entender la relación que existe entre capacidad (facultad) humana, desarrollo y educación, habrá que contextualizar el ámbito educativo, por tanto debemos remontar a la educación supeditada como antes ya se mencionó, a lo económico, a finales de la década de los 50's y principios de los 60's, en el marco contextual de la teoría neoclásica convencional del crecimiento económico, se estableció una teoría que trato de establecer un vínculo claro entre la educación (inversión en los seres humanos) y el crecimiento económico a lo que se le dio por llamar teoría del capital humano, está sostenía que el crecimiento económico resultaba de la acumulación de capital físico y de la ampliación de las fuerzas de trabajo combinadas con el factor tecnológico. A finales de los 80's la noción cambio y se aceptó que la fuerza que estimulaba el progreso económico es el ser humano. Por cuanto era éste el encargado de realizar las situaciones físicas del trabajo y mentales en los diseños de las nuevas tecnologías. También se vislumbró una relación más robusta y de mayor importancia, entre la educación y el desarrollo económico, sustentado en una fuerza laboral mejor preparada, en términos de conocimientos y de atribuciones personales que eran adquiridas en los centros escolares. Más aun, estas atribuciones personales emanaban de las capacidades para el desempeño de las funciones encomendadas. Hablar de capacidades humanas es complejo ya que éstas son muchas y muy diversificadas, la

cuantificación de ellas es difícil, por lo que las teorías antes mencionadas solo hacen referencia a algunas de ellas. Usualmente se mide la capacidad de la gente en referencia con su nivel de educación, dentro de estas teorías economicistas, pero en realidad existen muchas más capacidades que quedan fuera de estas teorías, tales como la autodisciplina, el orgullo por el trabajo, el espíritu crítico, el espíritu emprendedor, entre otras más. La influencia de la educación trasciende los ámbitos, trastoca ámbitos de desarrollo personal humano, equitativo, sostenible y solidario.

Elevar las capacidades básicas de los infantes hacia las superiores, es tarea de la sociedad en su conjunto, de la familia, de los grupos de pares, de las asociaciones, entre otras más.

El artículo tercero constitucional hace referencia a las facultades humanas que busca desarrollar la educación en México, por supuesto no están clarificadas y por lo tanto precisan un tratamiento teórico adecuado para encuadrarlo (Constitución, 2012).

Al hablar de capacidades, se evidencia que la educación, amplía éstas en las personas para el logro de una vida en plenitud. La educación trasciende los límites económicos, e incluso rebasa aquellos impuestos por los demás ámbitos sociales del sujeto, incluye valores de mayor trascendencia y de impresionantes impactos. Como menciona Jaques Delors (1997) trascender del crecimiento económico al desarrollo humano es tarea inalienable de la educación.

Una de las muchas posibilidades que ofrece la educación es precisamente poder entender los acontecimientos cotidianos, desenmarañar la realidad, a través de un pensamiento propio, diferente de los demás pero convergente con ellos. Así pues el sentido formativo de las facultades humanas, en términos de procesos de desarrollo, posibilita la construcción o fortalecimiento de las cualidades humanas, tales como la Autonomía, la cual permite aglutinar determinadas capacidades, como la libertad, la autoridad, la ética y la moral. Que en su conjunto

la conforman, pero más allá de construir una cualidad también permite dinamizarla y adecuarla a los contextos en los que se desenvuelven los sujetos. Una autonomía puede ser atributiva, cuando por determinadas conductas la sociedad cede tal acepción, pero lo que en esta investigación es relevante, es la construcción por parte de los sujetos de esta cualidad.

Hablar de cualidades en dinámica contextualizada, permite remitirme a una acción reflexionada puedo encontrar en ella ciertas características y elementos, es decir, la acción como tal, es más que el reflejo producto de un estímulo, es preciso ahondar de manera más analítica y reflexiva en el distanciamiento existente entre el reflejo y el estímulo, en este espacio se pueden encontrar, desde luego si esa es la pretensión, interesantes componentes cuya existencia no había sido posible percibir, y más aún, la presencia de relaciones que en su dinamismo presentan atrayentes dialécticas que anteriormente no habían sido consideradas.

Pensar en la acción, durante la acción misma, permite dilucidar componentes que de otra manera no sería posible evidenciar, pues en la mayoría de las ocasiones realizamos acciones que ya han sido ejecutadas anteriormente y que con la repetición consuetudinaria de estas, se han logrado especializar sus componentes, sus ligaduras que hacen posible la relación y por supuesto los esfuerzos para lograrla, hasta el grado de realizarla de manera inconsciente o muy poco pensada; solo cuando en esa acción integramos elementos nuevos o que no se habían incorporado anteriormente realizamos una labor de análisis, que aunque no muy profunda, nos permite evidenciar la integración en la estructura de la acción en movimiento, de estos componentes. Entonces se hace necesario un nivel de reflexión más o menos importante. Es decir para pensar en la acción hay pensarnos en la acción, hay que evidenciar una diferenciación entre lo que hacemos y lo que estamos haciendo, con sus correlativas naturales, qué estoy haciendo, en qué elementos me apoyo para estar haciéndolo, entre otras muchas más.

La acción es un proceso estructural sistematizado con una dinámica determinada, integrado por una imbricada relación de componentes que van desde lo personal hasta lo cultural, es decir cuando realizamos algún tipo de acción que permite modificar nuestro estado, ya sea físico o mental, individual o colectivo, social o cultural, interno o externo, estamos ante la presencia de un proceso que pone en juego diversos elementos intersubjetivos e intra subjetivos. El ontoexamen de la dinámica dialéctica que en esta relación se establecen nos permite posibilitarnos dentro de la acción y a la vez con la acción.

Así pues, colocando a los elementos de la acción como la tesis, y los elementos estructurados, que en su interior se dinamizan como antítesis, y logrando dialécticamente superar las relaciones que se dan en una acción, se sintetizan en términos de resultados que favorecen una aparición emergente cualitativa, que modifica al sujeto en su esencia, esto era entendido por Aristóteles (Azcárate, 2005) como un tipo, de los dos que manifestaba, de cualidad.

La cualidad es entonces pensada como un producto del accionar, que se adiciona al sujeto en su esencia y que pasa a formar parte de sí mismo, modificándolo.

La cualidad también es concebida como atributo, al considerársele como algo (alguna parte) esencial de su naturaleza. Es decir el lenguaje humano, como práctica cotidiana y como medio de comunicación cultural, es atributo esencial de los seres humanos.

La diferencia entre atributo y cualidad estriba en lo siguiente, el atributo son modificaciones, acciones, en términos de afectación que son atribuibles “a algo o a alguien” por una determinada sociedad, y que en términos hipotéticos, al ser suprimidos no ejercen una afectación sustancial a lo esencial, una persona que carece del atributo comunicativo, no deja de ser considerado como humano. En tanto que la cualidad es una afectación en términos de asimilación de resultados derivados de un proceso u acción del “sí mismo”, que no pueden ser

suprimidos, pues ya forman parte de lo esencial. Si se piensa en suprimir los procesos superiores de pensamiento, entonces estaríamos ante un ser humano en status vegetativo.

En este orden de ideas, se puede circunscribir a la autonomía, como una cualidad, ya que no se nace con ella, no es atribuible al ser humano desde su nacimiento, tampoco se puede decir, a diferencia del lenguaje que se puede desarrollar, este último es necesario, para la inserción y la dinámica social, ya que es parte fundamental del puente comunicativo, mientras que la autonomía no es esencial para tal inserción. La autonomía es construida a lo largo del desarrollo, a través de determinadas acciones y en determinadas condiciones, pasa a conformarse como propiedad única y autentica de él, aunque su construcción no es determinante para la vida social de los sujetos como lo es el lenguaje, por ejemplo. En términos sociales la designación de tal cualidad se le atribuye dadas ciertas características que se deben objetivizar socialmente, y puede o no ser parte del sujeto. Esta determinación depende de las necesidades que el colectivo demanda de los individuos. Así, la autonomía es una demanda socialmente valida en razón de la necesidad social y cultural del grupo. Pero que dicha cualidad solo depende del interés propio con referencia al interés público.

Autonomía o autonomías.

A partir de la clarificación etiológica de la autonomía, se aborda una línea de precisión, en coherencia con algunos autores al respecto, no existen autonomías, sino una sola autonomía. Al considerarla como cualidad que se construye en el día a día y en la intimidad de una acción mediadora entre sujeto y objeto, es el resultante emergente de una permanente interacción dialéctica de “otras” cualidades, sistematizadas y direccionadas. Esta interacción y fusión de cualidades da como resultado una cualidad integrada con rasgos de superioridad con respecto a

sus componentes. Es solo a través de la atribución que se le hace, una vez develadas determinadas características que den cuenta de su existencia y su integración, que se puede calificar con tal concepto, a modo de adjetivo un ente orgánico o sistémico. Por lo que una diferenciación tipológica que nos permita derivar una clasificación solo es posible una vez que la cualidad ha sido evidenciada y sus elementos constituyentes han sido revisados en su intervención dentro del proceso por el cual se logró la categoría cualitativa de la Autonomía.

Aunque también es posible, asignar el atributo, dada la polisemia y la relativa significación de la autonomía, en función de los sustentos teóricos correspondientes epistémicamente derivados. Esta es una postura correcta, aunque presenta la salvedad del entrapamiento epistémico, al momento de construir el sustento teórico, se puede crear un alejamiento de la concordancia y abordamiento de la parte concreta dada por la realidad, entonces estaríamos hablando de una categoría atributiva de la autonomía.

La autonomía vista desde la cualidad o atribución, permite desbordar en contra del reduccionismo y el simplismo que la colocan como una oportunidad de actuar sin condicionantes. En la práctica docente, se amplía aún más este desbordamiento, pues ésta es análoga al oficio de enseñar, y esta insalvablemente lleno de condicionantes, que además pudiesen llegar a ser justificables, dada la naturaleza social y publica de la educación (Contreras, 2001:63)

La autonomía como cualidad rebaza el sentido clásico, de pensarla como una capacidad de autodeterminación o autogobierno, es una forma renovada de relación contextual con la otredad. Es una construcción epistemológica cualitativa incluyente que permite fusionar dinámicamente conceptos de libertad, autoridad, eticidad y otros más. Considerar esta fusión para dar emergencia a una cualidad más robusta a través de la cual los docentes puedan plantear

una realidad compleja en términos de experiencias didácticas, que fomenten y articulen las competencias necesarias para una vida armónica.

Concepto.

Hablar de autonomía, como palabra de uso común, se antoja tan simple, pues esta ha sido usada y abusada hasta dejarla sin sentido (Contreras, 2001:12; Ceballos, 2005:12), entonces, se hace preciso realizar una ardua tarea a fin de dotarle de significado, desde luego, el trabajo requiere de la inevitable ruptura epistemológica a fin de permitir buscar los sentidos de acercamiento hacia un claro horizonte teórico, más o menos, comprensivo de esta subjetividad, que en la acción se cristalice en una intersubjetividad permisible con la práctica docente y con las pretensiones y directivas plasmadas en el currículo escolar, en un nivel amistoso con los componentes cualitativos que hacen posible la integración y emergencia de esta cualidad, más amplia, mas rica, pero sobre todo que ésta permita construir y re-construir los puentes entre la individualidad y la insoslayable colectividad, porque esta cualidad adquiere su importancia en los potenciales impactos del sujeto en su contexto, es decir, no se puede entender la actividad de un docente con cualidad autónoma fuera de su contexto, la autonomía requiere y precisa de un contexto en constante dialéctica entre éste, el sujeto y la colectividad.

En los océanos teóricos existen interminables esfuerzos por clarificar y dotarle de sentido, a fin de conceptualizarla, una clara línea de diferenciación inicial, parte del hecho mismo de su apoderamiento, se parte por un lado, de considérase una subjetividad individual cuya “construcción” requiere de una cimentación cualitativa resultante de dinamizar determinadas características de similar nivel cualitativo, a saber la libertad, la autoridad, la eticidad y la moral (Freire, 2004), por supuesto la determinate de más peso, es el contexto. Por

otro lado, el mismo concepto adquiere un nivel de poca construcción y casi nula contextualización, pues al considerar y evidenciar algunos de los conceptos de base, antes mencionados, se le “atribuye” a una entidad, el carácter de autónomo. En resumen la autonomía, puede ser conceptualizada desde el proceso necesario en su construcción o desde el resultado de la dinámica de ciertos elementos constitutivos. Esta apreciación permite una delimitación conceptual y de ella se puede derivar una clasificación pertinente, ya que muchos autores con los cuales por cierto concilio, hablan de que no existen autonomías, sino autonomía. En esta lógica de ideas, podemos citar algunas definiciones, con apego a esta postura:

Me provoca cierta inquietud tratar de esbozar una línea coherente y lógica para llegar a la meta trazada, la finalidad de expresar con la mayor claridad posible el significado de la autonomía, pues como ya mencione anteriormente ésta depende de un gran número de conocimientos que sustenten de base su robustez actual.

Se hace entonces necesario posturarse epistemológicamente dentro de los ámbitos de la heurística y la ecléctica, sin desbordar en demasía alguno de ellos.

En este punto parto de un autor rescatado por sus estudios relacionados con el sujeto (subjetividad), el poder y la verdad, pues no se puede clarificar a la autonomía, soslayando el necesario tránsito por el poder y la subjetividad. Michael Foucault no define claramente a la autonomía, sin embargo da elementos para comprender, cómo a decir de él, un sujeto heterónomo transita hacia un sujeto en búsqueda de la autonomía. A través de lo que puede conocer, de la conversión a un sujeto de verdad y finalmente emerger como un sujeto que puede convertirse a sí mismo como objeto de su propio conocimiento. Es pensar al sujeto inmerso en su universo cotidiano, marcado por la historia y el saber de su época, así como por las relaciones de poder que de él surgen y que para él surgen.

La verdad es de este mundo; está producida aquí gracias a múltiples imposiciones.

Tiene aquí efectos reglamentados de poder. Cada sociedad tiene su régimen de verdad, su ‘política general de verdad’: es decir, los tipos de discurso que ella acoge y hace funcionar como verdaderos; los mecanismos y las instancias que permiten distinguir los enunciados verdaderos de los falsos, la manera de sancionar unos y otros; las técnicas y los procedimientos que son valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto de aquellos encargados de decir que es lo que funciona como verdadero (Foucault, 1992:198)

El poder entendido por Foucault esta de manera presente en los procesos de subjetivación, en el transito transformador del individuo en sujeto; de la manera en que éste hace ejercicio de la verdad a través de sus prácticas cotidianas.

Esta forma de poder [aquel contra el que se erigen todas las luchas contra la autoridad] se ejerce sobre la vida cotidiana inmediata que clasifica a los individuos en categorías, los designa por su propia individualidad, los ata a su propia identidad, les impone una ley de verdad que deben reconocer en ellos. Es una forma de poder que transforma a los individuos en sujetos. Hay dos significados de la palabra sujeto: sometido a otro a través del control y la dependencia, y sujeto atado a su propia identidad por la conciencia o el conocimiento de sí mismo. Ambos significados sugieren una forma de poder que subyuga y somete (Foucault, 1988:7)

La heteronimia según este autor se deriva de cómo el sujeto se conforma como tal, a través de una serie de determinaciones exógenas a sí mismo. La presencia se evidencia a través de las determinaciones que las disciplinas del saber se imponen en el individuo, o sea, a través de la forma en que los procesos de subjetivación en un entramado de relaciones de poder.

La heteronimia de la subjetividad estará dada, entonces, en las prácticas discursivas, entendidas como un metarrelato de las propias disciplinas del saber en torno a la apropiación, que de ellas realice el sujeto, a través del discurso.

La forma en que se da el desplazamiento del individuo al sujeto requiere de una libertad mínimamente existente, primero se es libre y después se es subjetivado por el poder, para después transitar hacia el camino del logro de la autonomía, a través del entendimiento de los mecanismos que hacen posible la creación de la verdad. Aun más, la generación de cierta estética de la existencia, consigue allanar, el camino hacia este logro, consigue una derivación ética del sí consigo mismo, una adecuación del decir y del actuar del sujeto con la verdad.

Cuando se define el ejercicio de poder como un modo de acción sobre las acciones de los otros, cuando se caracterizan estas acciones por el ‘gobierno’ de los hombres, de los unos por los otros – en el sentido más amplio del término – se incluye un elemento importante: la libertad. El poder se ejerce únicamente sobre ‘sujetos libres’ y sólo en la medida que son ‘libres’. Por esto queremos decir sujetos individuales o colectivos, enfrentados con un campo de posibilidades, donde pueden tener lugar diversas conductas, diversas reacciones y diversos comportamientos. (Foucault, Ibid. p 33).

El transito que Foucault propone a lo largo de sus producciones teóricas, lejos de tomarse con un sentido regresivo en su crítica radical al pensamiento moderno, y a las distintas formas de subjetivación de los individuos, presenta un camino alterno y diferenciado de distanciamiento respecto de estas formas, para la búsqueda y conquista de una subjetividad diferente. El sujeto tendera a someterse a la verdad, con la conciencia y reflexión necesarias, cuya mediación será la práctica de sí. (Aranda, 2012:13)

La autonomía, en su construcción conceptual es una tarea ardua y compleja, pues se presenta como forma alterna y contrapuesta a las habitualidades de la realidad hegemónica, una realidad establecida desde esferas ajenas al grueso de los sujetos, es decir, las formas hegemónicas de pensamiento, son en gran parte establecidas desde grupos pequeños de gran poder, pero que impactan a grupos mayoritarios de escaso o nulo poder, que a través de incesantes discursos validan su permanencia en la mente colectiva.

La tarea de conceptualizar la autonomía desde Freire, no es fácil, puesto que no proporciona un concepto condensado, textual, despejado y claro como tal, sin embargo, ofrece un cumulo de riquezas en sus aportaciones y convida elementos constitutivos necesarios para poder construirla desde la perspectiva del docente. Para empoderarse de las pretensiones teóricas, se hace necesaria la tarea de desensamblar y comprender los cuerpos de ideas expresadas, así como analizar las múltiples vinculaciones de las prácticas educativas y la liberación de los individuos.

Las ideas de Freire concilian con los otros autores anteriormente mencionados, por cuanto conciben a la autonomía como una vía alterna, como un camino que ofrece en la práctica docente, innumerables salidas al escenario de la homogenización y la equidad de los procesos de globalización neoliberal, tan naturalmente impuestos y tan naturalmente aceptados. Evidenciar, que el ser humano es más que homo sapiens, homo faber, cuya actividad está determinada, naturalmente por condicionamientos externos y ajenos, cuyo control no es posible desde el “homo” mismo, y que lo condicionan para aceptar una racionalidad instrumental determinada como destino, es tarea de alguien y quien más que el docente cuya capacidad de relacionarse contextualmente es mayor, pues es un sujeto que vive y convive con el conocimiento y el saber, desenmarañar e ir en contra de la lógica heterónoma heredada, es tarea de muchos pero

principalmente de él. La intencionalidad de Freire respecto de ir más allá de la constitución formativa de un sujeto que responda por la lógica determinista de las condiciones impuestas por el poder, no ir en contra del poder, no encararse con el poder mismo con terminologías revolucionarias, si no de entender las condiciones en que el sujeto está inmerso, son propuestas de este autor, para poder configurar el escenario propicio de la autonomía. No basta con aprender a leer un texto desde la óptica de la buena gramática, hay que ir más lejos, debe enseñársele al educando a leer su realidad a través de los textos propuestos, debe ponderarse la tarea de evidenciar aquello que no es evidente.

En verdad, sería incomprensible si la conciencia de mi presencia en el mundo no significase ya la imposibilidad de mi ausencia en la construcción de la propia presencia. Como presencia consciente en el mundo no puedo escapar a la responsabilidad ética de mi moverme en el mundo. Si soy puro producto de la determinación genética o cultural o de clase, soy irresponsable de lo que hago en el moverme en el mundo y si carezco de responsabilidad no puedo hablar de ética. Esto no significa negar los condicionamientos genéticos, culturales, sociales a que estamos sometidos. Significa reconocer que somos seres condicionados pero no determinados. Reconocer que la Historia es tiempo de posibilidad y no de determinismo, que el futuro, permítanme reiterar, es problemático y no inexorable. (Freire, 2004:6).

Las propuestas teóricas del autor permiten establecer una serie de acercamientos, que no deben tomarse como condicionantes, como reglas dadas, sino como una guía de algunas sugerencias y por su puesto, con sus limitaciones. Ofrece también la posibilidad de enriquecer con las aportaciones propias derivadas de las concepciones y vivencias propias del docente (Freire, op.cit)

Debe quedar claro que al no proporcionar una definición propia y contundente, se presupone que las actividades deben de ser diseñadas en la práctica, y debe existir una marcada reflexión en ese proceso, que permita un ámbito formativo diferente.

Según Freire, propone ciertas líneas que permiten sustentar la construcción de la autonomía en la práctica, así pues parte de tres supuestos generales en su obra pedagogía de la autonomía:

1) No hay docencia sin discencia, permite dimensionar que la actividad docente tiene su significado en el conjunto de acciones de enseñanza encaminadas hacia el aprendizaje de alguien, en este caso los alumnos.

2) La enseñanza no es una actividad univoca de transferencia de conocimientos.

3) La enseñanza es una especificidad humana.

En el recorrido que se hace de la obra de Freire, específicamente el texto de pedagogía de la autonomía, se observan exigencias teóricas, la exigencia va en el sentido de que el docente debe ser capaz de solicitarse aun más reflexión-acción, sobre la práctica cotidiana dentro de aula.

La autonomía que propone va en el sentido de crear interacciones dialécticas que permitan al docente posicionarse en el aprendizaje – enseñanza, un alumno cuya formación le permita pensar por sí mismo, le permitiría la posibilidad real de constituirse como un reflejo del docente, un docente que crea los espacios democráticos necesarios, que entienda las diferencias entre mala conducta e inquietud normal de una etapa de vida del alumno. El docente tiene la obligación de pensar aquellos factores exógenos que influyen en su autonomía dentro de los espacios exclusivos de él y buscar los medios que inquieten para que provoquen, incluso para promover cierto malestar en los alumnos, y en su persona.

Tanto Freire como Contreras, en el abordaje de la autonomía coinciden en puntos claves, necesarios para la edificación de un significado, que por supuesto no pretende ser abarcativo, tampoco homegenizador, mucho menos universal; en ambos autores las líneas de análisis etiológico son divergentes, aunque encuentran convergencia en un punto clave para el presente trabajo, la práctica educativa de los docentes en instituciones escolares.

José Domingo Contreras, parte en su libro “autonomía del profesorado” (2001), de una revisión bastante amplia respecto de la temática autonómica, el punto de partida es la presentación de la tendencia actual, que impera en el sector educativo, al desvalorizarse la profesión de docente, dentro del contexto neoliberal y globalizante que ha logrado posicionarle en una convivencia, rara y difusa, con los esquemas hegemónicos de heteronimia dentro de las estructuras sociales y escolares. A esto le denomino “la proletarización del profesorado”. Examina la forma de resistencia a la racionalización de su trabajo y a la consecuente descualificación de éste, dicha resistencia toma la forma del reclamo de su status de profesional (Densmore, 1987). En una línea lógica, la revisión pasa por atender las diferencias entre profesionista y profesional para aterrizar en el profesionalismo de los docentes. La línea de revisión se hace necesaria para poder sustentar sus argumentos posteriores respecto de la conceptualización y significación de la autonomía profesional. A partir de este examen presenta la siguiente clasificación:

La autonomía profesional según los tres modelos de profesorado				
		MODELOS DE PROFESORADO		
		EXPERTO TÉCNICO	PROFESIONAL REFLEXIVO	INTELLECTUAL CRÍTICO
DIMENSIONES DE LA PROFESIONALIDAD DOCENTE	<i>Obligación moral</i>	Rechazo de problemas normativos. Los fines y valores quedan convertidos en resultados estables y bien definidos que esperan alcanzarse.	La enseñanza debe guiarse por los valores educativos personalmente asumidos. Definen las cualidades morales de la relación y de la experiencia educativas.	Enseñanza dirigida a la emancipación individual y social, guiada por los valores de racionalidad, justicia y satisfacción.
	<i>Compromiso con la comunidad</i>	Despolitización de la práctica. Aceptación de las metas del sistema y preocupación por la eficacia y la eficiencia en su logro.	Negociación y equilibrio entre los distintos intereses sociales, interpretando su valor y mediando política y prácticamente entre ellos.	Defensa de valores para el bien común (justicia, igualdad,...). Participación en movimientos sociales por la democratización.
	<i>Competencia profesional</i>	Dominio técnico de los métodos para alcanzar los resultados previstos.	Investigación/reflexión sobre la práctica. Deliberación en la incertidumbre acerca de la forma moral o educativamente correcta de actuar en cada caso.	Autorreflexión sobre las distorsiones ideológicas y los condicionantes institucionales. Desarrollo del análisis y de la crítica social. Participación en la acción política transformadora.
	CONCEPCIÓN DE LA AUTONOMÍA PROFESIONAL	Autonomía como <i>status</i> o como atributo. Autoridad unilateral del experto. No injerencia. Autonomía ilusoria: dependencia de directrices técnicas, insensibilidad para los dilemas, incapacidad de respuesta creativa ante la incertidumbre.	Autonomía como responsabilidad moral propia, teniendo en cuenta los diferentes puntos de vista. Equilibrio entre la independencia de juicio y la responsabilidad social. Capacidad para resolver creativamente las situaciones dilema y para la realización práctica de las pretensiones educativas.	Autonomía como emancipación: liberación profesional y social de las opresiones. Superación de las distorsiones ideológicas. Conciencia crítica. Autonomía como proceso colectivo (configuración discursiva de una voluntad común), dirigido a la transformación de las condiciones institucionales y sociales de la enseñanza.

Contreras, 2001: 146)

A partir de esta clasificación, se hace posible entender la búsqueda que el autor denominó progresiva, en la lógica de que, a partir de determinado modelo de docente trata de superar las limitaciones que muestran las posiciones precedentes y derivar consecuentemente la concepción de autonomía profesional. Al igual que Freire, Contreras presenta un panorama de elementos que permiten sustentar, ampliar y superar la visión simplista de la autonomía.

Lo que pretendo plantear... es que la autonomía, en el contexto de la práctica profesional de la enseñanza, debe ser entendida como un proceso de construcción permanente en el que deben conjugarse y cobrar sentido y equilibrio muchos elementos. (Contreras, op.cit.).

Estos elementos son los siguientes:

1. La autonomía como reivindicación laboral y exigencia educativa. A partir de la concepción de que la enseñanza, en cuanto oficio, tiene su énfasis en tres dimensiones básicas, a saber, La obligación moral, el compromiso con la comunidad, y la competencia profesional, la relación de estas no debe corresponder necesariamente con lo que se denomina una profesión, sino mas bien, son las cualidades necesarias en razón de lo que el oficio de enseñar exige, esto es a lo que el autor denomina profesionalidad y se constituye como una forma valida de expresar la necesidad que tiene la enseñanza en cuanto a ocupación de reclamar la autonomía como forma de ejercer el oficio.

La reivindicación progresista sobre las características laborales de la enseñanza ha estado dirigida a la autonomía como aquella forma de practicar un oficio que dignifica el trabajo, al dotarlo de significado y de voluntad e intención creadora. (Op. Cit. P. 147)

En el ámbito educativo, los procesos de racionalización del trabajo docente, la separación de la concepción y ejecución, significan algo más que una dependencia de los docentes a las directrices externas, en esta dependencia se cosifican los valores y las pretensiones educativas, la exigencia de atender a estas directrices, en su gran mayoría burocráticas, puede desembocar en que los valores educativos que en teoría deben dar guía a la práctica docente, queden reducidos a conductas y resultados previsibles.

2.- La autonomía como cualidad de la relación profesional. El aspecto clave de la práctica docente se halla en la obligación moral:

Nadie puede asumir por el enseñante el juicio y la decisión ante las situaciones que requieren una actuación en el aula. El docente se ve abocado a asumir, por sí solo, su propio compromiso con los casos concretos, a actuar en función de sus propias interpretaciones, convicciones y capacidades. Este hecho señala tanto la necesidad e inevitabilidad del juicio moral autónomo, como la imposibilidad, en muchas ocasiones de un tiempo para meditar o para consultar y compartir responsabilidades. (Op. Cit. P. 149)

A decir de Noddings (1986) la autonomía no indica sino la radicalidad de la experiencia moral, esto es, que solo los juicios de los enseñantes pueden resolver sus dilemas y solo ello, en sus circunstancias concretas, están obligados a decidir por sí mismos.

Se debe tomar con mucho cuidado esta situación ya que se puede interpretar como un no dar razón de los actúes del docente dentro del aula, lo cual no concilia con la pretensión definitoria y su significado como posteriormente se verá.

Se debe evitar el reduccionismo que invita a significar la autonomía como la no injerencia de extraños, no debe entenderse tampoco, como una defensa de la capacidad, por la vía del derecho, que ampara un atributo personal, que una vez poseído autoriza a la toma de decisiones, sin más reconocimiento que la aceptación pública de tal capacidad.

3.- La autonomía como distancia crítica, no presupone una separación con la comunidad, no debe ser un estatus de separación, de exclusividad, debe ser considerada como una dinámica de relación, y son las emergencias cualitativas en este proceso, las que permiten el desarrollo de la autonomía.

4.- La autonomía como conciencia de la parcialidad de uno mismo. La autonomía supone cuestionamientos sobre el sentido educativo de las prácticas, por aquello que en nuestro ámbito práctico dificulta u obstaculiza su realización, también significa que las respuestas a todas las

cuestiones que se pueden derivar de esta reflexión, son parciales, la autonomía está permanentemente ligada a la conciencia de nuestra insuficiencia.

5.- Competencias profesionales y el debate social. Entender la práctica del docente en los términos de la institución, es sin lugar a dudas el ámbito primario correcto, sin embargo se debe reconocer que existen otros ámbitos que juegan un papel determinante en esta práctica, es decir el ámbito social, constituido por los padres de familia, autoridades no educativas, y diversos sectores, que determinan la morfología de su acción dentro del aula. Las propias competencias de corte social, son importantes ya que se está enseñando no para atender un solo ámbito, el escolar, sino que las enseñanzas deben tener un impacto que permita desbordar hacia lo social.

En resumen, para Contreras la autonomía puede ser definida, bajo los siguientes criterios:

a) La autonomía del enseñante en el aula, como cualidad deliberativa de la relación educativa, se construye en la dialécticamente las convicciones pedagógicas y las posibilidades de realizarlas, de convertirlas en los ejes reales del transcurso y la relación de enseñanza.

b) La autonomía no está desligada de la conexión con aquellas personas con las que se ejerce la profesión.

c) La autonomía no se establece como un patrón fijo de actuación.

d) La autonomía es realmente un proceso dinámico en un contexto de relaciones si se entiende acompañado de un proceso interior de comprensión y construcción personal y profesional.

e) La autonomía va ligada no solo al ineludible compromiso moral en los juicios y decisiones profesionales, sino también al autoconocimiento.

Entonces para Contreras la autonomía, vista a través de la profesionalización, es:

“La autonomía profesional significa, en definitiva, un proceso dinámico de definición y constitución personal de quiénes somos como profesionales, y la conciencia y realidad de que esta definición y constitución no puede realizarse más que en el seno de lo que conforma la propia realidad profesional, que es el encuentro con las otras personas, bien sea en nuestro cometido de influir en sus procesos de formación personal, bien sea en la necesidad de definir o contrastar con otras personas y con otros sectores lo que esa formación deba ser.” (Contreras, 2001, p. 163).

De igual forma Noddings (1986):

“la autonomía no indica sino la radicalidad de la experiencia moral, esto es, sólo los juicios de los enseñantes pueden resolver sus dilemas y contra indicaciones, y solo ellos, en sus circunstancias concretas están obligados a decidir por sí mismos.” (En Contreras, 2001, p. 149)

El comentario que Contreras agrega a esta definición da muestra de que a partir de esta perspectiva respecto de la autonomía, se corre el riesgo de tomarla como algo simplista y reduccionista al considerar que el profesional no tiene por qué dar cuenta de sus decisiones, o no deben considerar los intereses de otros sectores implicados en la enseñanza. Podría verse como una cuestión solamente asociada a la definición legal y al reconocimiento social de determinadas competencias como exclusividad profesional y territorio privado de los enseñantes.

(Burbules y Densmore, 1992b; Fernández Enguita, 1992; 1993; Strike, 1993; Zeichner, 1991).

“La autonomía entendida como no injerencia de extraños, ha tendido a construirse fundamentalmente como un derecho que defiende una capacidad que se posee individualmente para tomar decisiones competentes, un atributo personal que, una vez poseído, autorizaría a

tomar decisiones que se sustentarías en el reconocimiento y aceptación públicas de tales capacidades.” (En Contreras, 2001, p. 149)

Esta es la perspectiva defendida en la concepción del técnico experto, según Contreras.

“... la autonomía no se puede analizar desde una perspectiva individualista o psicologicista, como si fuera una capacidad que poseen los individuos. La autonomía, como los valores morales en general, no es una capacidad individual, no es un estado o un atributo de las personas, sino un ejercicio, una cualidad de la vida que viven. Tendremos que hablar, por tanto de procesos y situaciones sociales en las que las personas se conducen autónomamente y, en ese proceso, construyen su identidad ética (Rubio, 1992). La autonomía es pues, como diría Thiebaut (1988), una cualidad adverbial.” (En Contreras, 2001, p. 150)

Para Contreras la Autonomía es un hecho procesal, es una cualidad que, como ya mencione antes, que debe ser construida, y que además no está de manera permanente en las situaciones relacionales de los individuos.

¿En qué condiciones emerge la Autonomía?

La autonomía de los sujetos se sustenta en una base valoral, normativa, moral y ética. (Freire, 2004; Contreras, 2001; Hirsch, 2009; Fierro, Carbajal, 2006). Para su estudio es necesario un abordaje interdisciplinario, ya que no puede ser vista desde la perspectiva reduccionista e individualista de la Psicología ni desde los niveles generales de la sociología, o lineales de la descripción histórica, entre otras más. Es una construcción teórico – práctica – reflexiva que los imbrica, desde una mirada psicopedagógica y antropológica. Por tal motivo se hace necesario el estudio de los componentes que hacen posible su emergencia:

1) Valores: son... Las preferencias referidas a modos de comportamiento deseables basados en usos y costumbres o en genéricos universales que el sujeto va construyendo a lo largo

de su desarrollo, a partir de la interacción social y que expresan, en última instancia, en sus decisiones y acciones. (Fierro, Carbajal, 2006: 474), la formación en valores alude a los elementos necesarios para constituir la base y desarrollo moral del sujeto

2) Moral: se refiere a las acciones permeadas por los valores.

3) Ética: se refiere a la reflexión en sus tres niveles (Kemmis, 1999) de las acciones permeadas por los valores.

4) Marco normativo, se refiere a las normas concretas que establecen una pauta de conducta deseable o correcta, en la actuación particular de la vida social.

Estos elementos desde luego, no pueden ser entendidos aislados, se requiere de un marco integrador que le dé significado a la dinámica del sujeto, a la relación con ellos y con la otredad.

Este marco modelador es la Autonomía.

Para poder entender como estos elementos la integran y le dotan de forma, me apoyare en una teoría que permite un acercamiento óptimo. Me refiero a la teoría de los principios expuesta por Beauchamp y Childress (1999). Aunque fue una teoría pensada para el ámbito de la salud, su aplicabilidad, aunque aún muy cuestionada, ha tenido una aceptación cada vez mayor en éste y otros ámbitos, donde la ética juega un papel trascendental en los profesionales que realizan actividades de alto impacto social.

A partir de los preceptos que estos autores consideran relevantes para una adecuada ética y que proponen de la siguiente manera:

1) Principio de respeto de la autonomía.- Las acciones autónomas no deben ser controladas ni limitadas por otros.

2) Principio de no maleficencia

3) Principio de beneficencia

4) Principio de justicia

En este sentido la Autonomía resulta de una extensión del concepto de autorregulación política al concepto de autogobierno por el individuo. Dicha autorregulación se caracteriza por permanecer libre de las interferencias de otros y libre de las limitaciones personales, tales como una comprensión inadecuada de la información relevante que dificulte elecciones significativas. La persona autónoma es aquella que actúa de acuerdo con un plan libremente elegido y que posee la información considerada relevante para el caso. Respetar a un agente autónomo implica reconocer las capacidades y perspectivas de esa persona, incluyendo su derecho a mantener posiciones, a elegir y realizar acciones basadas en sus valores personales y creencias. Respeto de las personas implica tratar a los agentes de manera de permitirles actuar autónomamente (Altamirano, 2006).

Hallazgos preliminares

La práctica docente y su relación heterónoma vista a través de la Autonomía permitieron su abordaje desde la etnografía educativa, cuya metodología incluye entrevistas no estructuradas, entrevistas a profundidad, observación no participativa, entre otros instrumentos metodológicos que aún están en proceso de diseño.

Se busca a través del trabajo empírico establecer una relación ascendente dato-teoría a través de la teoría fundamentada y a la par trabajar teoría-dato para establecer líneas paralelas que converjan y den un sentido holístico a los hallazgos y a su fundamentación teórica. Evitando ambigüedades heurísticas.

El posicionamiento pedagógico con el cual se pretende realizar el abordaje investigativo tiene como finalidad convertir ésta en una experiencia formativa para el investigador y para los

docentes participantes, al ofrecer un marco teórico referencial diferente, respecto de su práctica docente y su relación con el curriculum, que les permita analizar elementos ofrecidos desde este posicionamiento para la mejora o comprensión de su práctica habitual.

Los acercamientos preliminares a la práctica docente de profesores de educación secundaria publica, dan cuenta de un fuerte pre -determinismo y excesivo modelaje instituido por el curriculum, sin embargo brindar a los docentes espacios óptimos de reflexión a la par del desarrollo de esta investigación ha permitido crear la inquietud de construir una visión diferente de ellos respecto de sus actividades cotidianas. El curriculum por muy bien elaborado, pensado y planeado, no cubre, ni creo que sea la pretensión, todos los aspectos de la práctica de los profesores en los espacios escolares. Y estos espacios permiten al profesor desarrollar, fortalecer y construir formas diferentes de exhibir sus pretensiones profesionales ante los integrantes de la comunidad educativa.

REFERENCIAS

Altamirano, Pedro. (2006). Comite de bioética, Consultado en internet en la página

[www.colmed9.org.ar/ioetica P C P DE A T M A.pdf](http://www.colmed9.org.ar/ioetica/P_C_P_DE_A_T_M_A.pdf) , el 07 de mayo de 2013.

Aranda, B. Leonardo. (2012). Autonomía y heteronimia del sujeto en Foucault, consultado en internet, en la página

Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). Investigación educativa. Fundamentos y metodologías. LABOR. Barcelona.

Beauchamp Tom L. y Childress James F. Principios de Ética Biomédica, en revista bioética & debat, No. 64, Vol. 17, Septiembre-diciembre 2011, consultado en internet en la página www.bioeticawiki.com/Principios_de_ética_biomédica el 07 de mayo de 2013.

Beauchamp Tom L. y Childress James F. (1999). Principios de Ética Biomédica (4ª. Edición).
Barcelona: Masson, S.A.

Ceballos, G. Héctor. (2005). Foucault y el poder, Ediciones Coyoacán, S.A. de C.V., México,
130 p.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2012). publicada en el diario oficial de la federación el 5 de febrero de 1917, última reforma publicada DOF 09-08-2012, consultada en internet en la página <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>, el martes 25 de septiembre de 2012.

Contreras, D. José. (2001). La autonomía del profesorado, Ediciones Morata, S. L., Madrid, 229 p.p.

Densmore, K. (1987). Professionalism, Proletarianization and teacher work, En Contreras (2001), La autonomía del profesorado, Edic. Morata, S.L., Madrid P. 23

Focault, Michel. (1988). El sujeto y el poder, Revista Mexicana de sociología, Vol. 50 No. 3(Julio-Septiembre) consultado en internet en la página

<http://asc2.files.wordpress.com/2007/11/el-sujeto-y-el-poder.pdf> , el día 10 de diciembre de 2011.

Freire, Paulo. (2004). pedagogía de la autonomía, Paz e terra, S.A., Sao Paulo, 66 p.p.

González, R. Luis, F. (2007). Investigación cualitativa y subjetividad: Los procesos de construcción de la información, Mc Graw Hill, India, 156 p.

Hirsch, A. Anita, C. Coord., (2006). Educacion, valores y desarrollo moral. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado, Tomo I, México: Gernika. Pp. 471-508

Kemmis, Stephen. (1999). La investigación Acción y la política de la reflexión. (95-118). En A. Pérez Gómez, J. Barquín y J. Ángulo (Editores). Desarrollo profesional del Docente. Política, Investigación y Práctica. Madrid: Akal.

Noddings, N. (1986). Caring. A feminine approach to ethics & moral education, Berkeley, University of California Press.

Paniagua, R. Emma. Coord., (2009). Hirsch Adler, Anita Cecilia. Valores universitarios y profesionales de los estudiantes de posgrado de la UNAM. Valores de ética profesional. México: UNAM. Pp. 181-253.

Perseus Digital Library (2012). Gregory R. Crane, Editor-in-Chief, Tufts University, consultado en internet en la pagina

<http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.04.0057%3Aentry%3Dau%29to%2Fnomos> el lunes 24 de septiembre de 2012.

The free dictionary (2012), consultado en internet en la página

<http://es.thefreedictionary.com/facultad>, el martes 25 de septiembre de 2012.

EL DIARIO DE APRENDIZAJE COMO UN RECURSO PARA PROMOVER LA INCLUSIÓN

Rodríguez, M. ¹ Paniagua M. ²

^{1,2}Universidad Pedagógica Nacional Unidad 141 Guadalajara en Jalisco. mrarce@live.com.mx.

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL

Eje Temático: Estrategias y procesos educativos.

a. Prácticas y metodologías educativas innovadoras.

RESUMEN

Este avance de investigación pretende dar cuenta de la ruta seguida y de las acciones realizadas hasta este momento para promover la educación inclusiva en una zona escolar de educación especial y en los espacios educativos donde inciden las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, a través de impulsar al desarrollo de la capacidad reflexiva y la sistematización sobre lo que los directivos, asesores técnico pedagógicos y la supervisora hacen, lo que sucede en y desde su función, tomando como elemento principal los registros realizados en los diarios de aprendizaje que fueron objeto de análisis para este avance, en un modelo de investigación cogenativo.

El trabajo se ha realizado de manera comprometida y colaborativa entre los sujetos de la investigación y el investigador, lo que ha permitido hacer una primera intervención (negociación) con los sujetos. Se encontraron en las narraciones impresiones que desde la cultura, las políticas y las practicas que se viven en la vida cotidiana escolar, pueden promover el desarrollo de escuelas inclusivas a través del acompañamiento del equipo directivo y de asesoría de la zona.

El análisis refleja los hallazgos de tres primeras categorías construidas desde la teoría de Ainscow y Booth en el Índice de Inclusión (2000) que son la cultura, políticas y prácticas

inclusivas, y a su vez, dos subcategorías en cada una de ellas. Se realizan algunas conclusiones y se deja ver el horizonte a seguir, con tareas específicas pendientes para ser retomadas en la siguiente etapa de la investigación, cómo es el análisis de nuevos instrumentos para la recolección de datos y su sistematización, además del compromiso a establecer con los sujetos para promover nuevas actuaciones que favorezcan la inclusión y el logro educativo en las escuelas.

Palabras clave: Diario de aprendizaje, educación inclusiva, capacidad reflexiva, investigación cogenrativo.

INTRODUCCIÓN

Con la investigación de la cual forma parte este avance, pretendemos* aportar al conocimiento educativo una nueva manera de ver y trabajar con los directivos, el equipo de asesoría técnico pedagógica y la supervisora de una zona escolar de educación especial, en la búsqueda de una mejora continua en los centros educativos, tanto de educación especial como de educación regular que reciben los apoyos de la USAER, desde el enfoque de la educación inclusiva, que no es otra cosa que impulsar el desarrollo de espacios en donde todos los alumnos aprendan y participen. Se pretende lograr un trabajo colaborativo que involucre a toda la comunidad escolar, en donde se promuevan nuevas actuaciones sobre todo en los docentes, así como brindar atención a la diversidad y lograr que las escuelas se conviertan gradualmente en centros educativos abiertos a la inclusión.

Este documento tiene como propósito dar cuenta del proceso de análisis de datos y de la ruta seguida hasta llegar a los primeros hallazgos y las primeras afirmaciones en torno a la búsqueda de la forma de impulsar el desarrollo, la capacidad reflexiva y la sistematización sobre

*Se utiliza el plural e impersonal por razón que es una investigación cogenrativa, en la que se ha trabajado, tomado decisiones y discutido de manera colaborativa con el personal de la zona, además de haberse realizado ya una sesión de negociación con el personal directivo y de ATP.

lo que hacen los directores, el equipo de ATP y la supervisora de una zona escolar, y rescatar como lo que sucede en el servicio favorece el desarrollo de escuelas inclusivas.

El texto se presenta de la siguiente manera:

1. El marco teórico y un planteamiento general de la investigación, que incluye una breve referencia al paradigma elegido y las preguntas y objetivos de la investigación.

2. El método de la investigación que es la investigación cogenrativa y los instrumentos para recabar datos, además de la unidad de estudio en donde se realizará la investigación y los sujetos que participan en la misma. Se hace una breve descripción de la manera en que se organizaron y analizaron los datos.

3. El punto nodal del documento: los resultados y hallazgos, los criterios que le dan confiabilidad a la investigación y un primer acercamiento – negociación con los directores denominado espiral reflexivo.

4. Finalmente las conclusiones, tareas pendientes, las referencias y los apéndices.

MARCO TEÓRICO

Un imperativo de la educación actual es la educación para todos y la calidad educativa. Ahora, existe un interés nacional y mundial por hacer llegar la educación a todos los niños y niñas, y se hacen evidentes en tratados y acuerdos internacionales como son: la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien, Tailandia de 1990 donde se pretende satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje; la Declaración de la Conferencia de Huatulco, México en 1997 que busca la equidad para la diversidad; la Cumbre del Milenio 2000 que pretende lograr la primaria universal para el año 2015; el Foro Mundial Dakar 2000 que busca suprimir disparidades entre géneros; así como algunos acuerdos Nacionales como: Modernización de la

Educación Básica, Compromiso Social por la Calidad Educativa, Alianza por la Calidad de la Educación, y el más reciente, la Reforma Integral de la Educación Básica.

En nuestro país la búsqueda de la educación para todos queda plasmado en el octavo principio del Plan de Estudios 2011 de Educación Básica: Favorecer la inclusión para atender a la diversidad. Hace referencia al reconocimiento de la diversidad que existe en el país y a dos características que debe tener la educación: la primera tiene que ver con la pertinencia “porque valora, protege y desarrolla las culturas y sus visiones y conocimientos del mundo, mismos que se incluyen en el desarrollo curricular” (2011, p. 93) y la segunda es que sea inclusiva, ya que se ocupa de “reducir al máximo la desigualdad del acceso a las oportunidades, y evita los distintos tipos de discriminación a las que están expuestos los niños, niñas y adolescentes” (2011, p. 93).

Hasta hace algunos años el punto de interés en el proceso de enseñanza y aprendizaje eran solamente los docentes y los alumnos, a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica firmado en 1992 por la SEP y el SNTE, la mirada se dirige también a la parte directiva de un centro de trabajo escolar, que tiene que ver con la política que se vive y como esa manera de vivirla impacta en la cultura y en las prácticas. Valencia y Nava (2012) hacen referencia a la idea que comparte Schmelkes (1998) de que una buena escuela inicia por un buen director, además de que ahora “el directivo adquiere una relevancia que quizá antes se había ignorado.” (p. 19). Esta investigación pretende promover la reflexión y la sistematización de lo que hacen los directivos, los ATP y la supervisora de una zona escolar de educación especial y de cómo lo que hacen contribuye al logro educativo.

Se busca no solamente describir lo que hacen los sujetos de la investigación, sino que en un trabajo co-generativo, codo a codo el investigador con los dueños del problema, propiciar la

reflexión y la sistematización de lo que hacen y cómo eso influye en el desarrollo de una educación inclusiva, a través de la transformación de la cultura, la política y las prácticas.

Trabajar procesos de mejora implica dirigir la mirada hacia un paradigma que avale la transformación y esté orientado al cambio. Bajo este enfoque epistemológico fundamentamos la investigación, De Miguel (1988) en Pérez Serrano (2003) lo nombra como paradigma para el cambio, que es aquel que se dirige a “la búsqueda e la comprensión de los problemas con vistas a su mejora” (Pérez Serrano, 2003, p. 202).

Preguntas y objetivos de la investigación

Se tuvieron presentes las preguntas y los objetivos de la investigación que se enuncian a continuación:

Pregunta general	Objetivo general
<ul style="list-style-type: none"> - ¿De qué manera el impulso al desarrollo de la capacidad reflexiva y la sistematización sobre lo que hace el directivo, el ATP y la supervisora de una zona escolar, favorece el desarrollo de escuelas inclusivas? 	<ul style="list-style-type: none"> - Impulsar al desarrollo de la capacidad reflexiva y la sistematización sobre lo que hacen los directivos, ATP y supervisora de una zona escolar, para favorecer el desarrollo de escuelas inclusivas.
Preguntas específicas	Objetivos específicos
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles son los rasgos de la cultura inclusiva que se favorecen como resultado de la reflexión y la sistematización de las acciones que realizan los directores y ATP, que orientan sus acciones hacia el desarrollo de escuelas inclusivas? 	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar los rasgos de la cultura inclusiva que se favorecen como resultado de la reflexión y la sistematización de las acciones que realizan los directores y ATP y que orientan sus acciones hacia el desarrollo de escuelas inclusivas.
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles son los rasgos de la política inclusiva que se favorecen como resultado de la reflexión y la sistematización de las acciones que realizan los directores y ATP, que orientan sus acciones hacia el desarrollo de escuelas inclusivas? 	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar los rasgos de la política inclusiva que se favorecen como resultado de la reflexión y la sistematización de las acciones que realizan los directores y ATP y que orientan sus acciones hacia el desarrollo de escuelas inclusivas.
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles son los rasgos de las prácticas inclusivas que se favorecen como resultado de la reflexión y la sistematización de las acciones que realizan los directores y ATP, que orientan sus acciones hacia el desarrollo de escuelas inclusivas? 	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar los rasgos de las prácticas inclusivas que se favorecen como resultado de la reflexión y la sistematización de las acciones que realizan los directores y ATP y que orientan sus acciones hacia el desarrollo de escuelas inclusivas.

METODOLOGÍA

Elegimos como método la investigación acción, a la que algunos autores como Denzin y Lincoln (2011) denominan **investigación cogenerativa** y hacen referencia a ella como en la que “los investigadores profesionales entrenados trabajan junto a los interesados locales para definir los problemas tratados, reunir y organizar el conocimiento y los datos relevantes, analizar la información resultante y diseñar intervenciones que apunten al cambio social” (p. 137). Se trata de un trabajo colaborativo en donde no hay dirigentes, en donde el investigador y los dueños del problema se buscan para co-desarrollar sus metas y sobre todo para el cambio social, además, deja de ser una investigación *sobre*, para convertirse en una investigación *con*, en donde de

manera conjunta se recogen y analizan los datos y de la misma manera se toman decisiones para la mejora y para el cambio. El rol que se juega como investigador tiene que ver con ser observador participante, con participar en la elaboración del trayecto formativo de la zona y en los espacios de formación de los directivos de la zona, en donde se trabaje de manera colaborativa con los sujetos en el análisis, sistematización y reflexión de lo que hacen cotidianamente y de cómo eso que hacen contribuye a que haya un logro en los actores finales de la cadena educativa: los alumnos.

Los instrumentos

Los que se utilizaron para la recolección de datos cuyo resultado se reporta en este avance son:

- a) Los **diarios de aprendizaje**. Zabalza (2004) los refiere como “los documentos en los que los profesores y profesoras recogen sus impresiones sobre lo que va sucediendo en sus clases” (p. 15), se trata de un cuaderno de notas semiabiertas en el que de manera personal se van registrando situaciones de la vida escolar del directivo, los ATP y la supervisora. Hasta el momento se cuenta con 9 diarios de aprendizaje con una cantidad de registros muy variados. Después de hacer un corte en determinada cantidad de registros, se hace un análisis de los datos y de cómo esas impresiones y registros contribuyen al desarrollo de escuelas inclusivas a través de la transformación de la cultura, de la política y de las prácticas, o bien, cómo las acciones se pueden convertir en barreras para el aprendizaje y la participación. Con esos insumos se realiza una devolución de los hallazgos a los sujetos, y en un espiral reflexivo, se llega a proponer nuevas actuaciones para la mejora.

b) **Registros de visitas de intercambio entre directores.** Se trata de un registro que se realiza entre los directores de cada uno de los servicios, en cada centro de trabajo, tanto de los Centro de Atención Múltiple así como de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular. Se utilizó una hoja dividida en tres columnas con un formato similar al del diario de aprendizaje, en el que durante una jornada de trabajo, el director realiza anotaciones de lo que observa en los docentes del centro de trabajo que visita, destacando en el documento aquellas acciones que promueven el aprendizaje y la participación, lo que puede constituirse en barreras para el aprendizaje y la participación y desde las palabras de los observados, las nuevas actuaciones que se proponen para potenciar lo que promueve y para disminuir las barreras. Se analizaron solamente los instrumentos de dos directivos de USAER de la zona.

c) La investigación está considerando como material de campo además:

Los **registros de visita a los centro de trabajo** a los directivos por parte del equipo de ATP y la supervisora de la zona; se utiliza una hoja dividida en tres columnas con un formato similar al del registro de visitas de intercambio entre directores, en el que durante una jornada de trabajo, los ATP y la supervisora observan y registran el trabajo de los docentes y directores, destacando en el documento aquellas acciones que promueven el aprendizaje y la participación, lo que puede constituirse en barreras para el aprendizaje y la participación y desde las palabras de los observados, las nuevas actuaciones que proponen para potenciar lo que promueve y para disminuir las barreras; se cuanta hasta el momento con cerca de 170 hojas de registro del equipo de ATP y de la supervisora que están en proceso de análisis y sistematización. Cuando se concluya el proceso de análisis

y elaboración de matrices, se hará una primera devolución de resultados a todos los sujetos participantes. Este proceso será continuo, de manera mensual –mientras dure la investigación– y se hará una devolución de todos los ejercicios que se hayan realizado.

- d) También se están realizando por algunos de los directores, el equipo de ATP y la supervisora **registros de observación con devolución inmediata** a los profesores a su cargo, que serán motivo de análisis, que permitirán contrastar las percepciones e impresiones vertidas en los diarios con respecto de los objetivos de la investigación. Este mismo ejercicio lo está realizando el investigador, hasta el momento se han hecho sólo dos observaciones, con devolución inmediata a dos asesores, además del análisis de los realizados por los directores, ATP y supervisora. En este ejercicio al igual que los anteriores, se hará un corte mensual para hacer devolución a aquellos sujetos que se hayan observado y juntos proponer nuevas actuaciones encaminadas a la mejora.

La unidad y los sujetos de estudio

La unidad de estudio* en donde se realiza la investigación es la Zona No. 13 de educación especial del subsistema federalizado del estado de Jalisco, que a partir de la llegada de una nueva supervisión, se inició un movimiento de cambio intencionado a la educación inclusiva. Es necesario comentar que esta investigación en un primer momento tenía como sujetos de estudio a los docentes, solo que la ruta que tomó se dirigió hacia otra área de oportunidad, se volvió la mirada a los directivos, a los ATP y a la supervisora de la zona.

* Por *unidad de estudio* se entiende el espacio en donde se realizará la investigación, desde palabras de Guber (2004, p. 118) “los sitios dónde es posible observar en acción al mismo actor”.

La zona escolar está compuesta por catorce centros de trabajo, de los cuales nueve son Centros de Atención Múltiple (CAM) y cinco son Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Los centros de trabajo se encuentran en seis municipios de la Región Valles de Jalisco, contando cuatro de ellos con ambos servicios (CAM y USAER) y dos solamente con el servicio de USAER. Los sujetos que participan en la investigación son trece directores (uno de ellos funge como directora en doble turno), cuatro asesores técnicos pedagógicos y una supervisora.

El análisis de los datos

Se realizó desde la mirada de la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (2002), ya que la misma surge de los datos y estos apoyan a la teoría. Estos dos autores dividen la codificación en tres etapas: codificación abierta (lectura del texto de forma reflexiva identificando categorías pertinentes), axial (precisión, desarrollo e interconexión de las categorías) y la selectiva (existe una categoría nuclear que une a todas las demás, forma una historia que se identifica y relaciona con las otras categorías). En este reporte de investigación presentamos solamente la etapa de codificación abierta, es decir, la conceptualización de las primeras categorías y las dos subcategorías generadas de cada una de las primeras, lo que se hizo fue ponerle un nombre o etiqueta a una situación abstracta, objeto, acción, impresión que nos fue significativa y agruparlos en un criterio común. En palabras de Strauss y Corbin (2002) “el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (p. 110), es decir, con el texto abierto rescatar los pensamientos, ideas y significados contenidos en él.

Para el primer análisis de datos, se trabajó solamente con nueve de los trece diarios de aprendizaje, cuatro directores no presentaron la información justificando su ausencia en: falta de tiempo para el registro, pérdida del instrumento (directora de dos centros) y otro no proporcionó la información ni justificó su ausencia. De los diarios analizados, cuatro corresponden al servicio de USAER y cinco al servicio de CAM.

La forma de coficiar los diarios para su manejo y referencia tiene que ver con: la primera letra con D = diario, segunda letra A, B, C, D, un consecutivo y las iniciales del directivo OAZD quedando DIOAZD[↑]; en el caso de los reportes de visita se realizó con los mismos criterios. La manera en que se organizó el análisis fue la siguiente:

1. Se trabajaron por separado las dos modalidades de atención que tiene educación especial en la zona. Primeramente los diarios correspondientes al servicio de la USAER que son cuatro y los registros de visitas a centro de trabajo de los directivos de USAER y los ATP, además de los registros de visita de intercambio. Posteriormente se tomaron los cinco diarios correspondientes a la modalidad de atención de CAM.
2. Se tomaron cada uno de los aspectos bajo los que han registrado los directivos: una columna que corresponde a las acciones que promueven el aprendizaje y la participación, una más que corresponde a aquellas acciones del directivo que generan barreras para el aprendizaje y la participación y la tercera que tiene que ver con las nuevas actuaciones que se pueden implementar para promover el aprendizaje y la participación.

[↑] Se cuenta con la autorización de los sujetos que participan en la investigación para hacer uso de sus nombres y sean publicados.

Sucesos, eventos, acciones, actitudes, rasgos del contexto en el desempeño docente, del trabajo del personal, del aula, de la escuela, de la organización o formas de organización, de la comunicación, de los recursos, de la planeación de estrategias de enseñanza.		
Qué promueven	Qué dificultan	Nuevas actuaciones
La inclusión y que facilitan las relaciones sanas, el aprendizaje y la participación.	Las relaciones y el aprendizaje. Barreras para el aprendizaje y la participación.	Que se instrumentan para promover un clima emocional saludable, el aprendizaje y la participación

3. Cada una de estas acciones se ubicaron en los tres dimensiones de la educación inclusiva que propone el Índice de Inclusión (2000) de Tony Booth y Mel Ainscow: la cultura, la política y las prácticas, con lo se obtuvo una matriz por cada uno de los directores, así como una matriz de las visitas de seguimiento y otra de visitas de intercambio a centro de trabajo (ver anexo).

4. Posterior a esta primera reducción de datos, y teniendo como referencia el Índice de Inclusión, se decidió tomar cada una de las dos secciones que propone el mismo en cada dimensión y a las que denominaremos subcategorías, esto después de un acercamiento a todo el documento de la versión original en lengua inglesa traducida, revisada y editada al castellano (versión ISBN: 956-8302-21-2) por López y Blanco (2000).

Dimensión de la educación inclusiva CATEGORIAS	Crear CULTURAS inclusivas	Elaborar POLÍTICAS inclusivas	Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas
Subcategoría A	Construir comunidad	Desarrollar una escuela para todo	Orquestrar el aprendizaje
Subcategoría B	Establecer valores inclusivos	Organizar el apoyo para atender a la diversidad	Movilizar recursos

RESULTADOS

Es este apartado, el lector encontrará las categorías derivadas del primer análisis de los diarios así como las sub-categorías generadas en cada categoría.

Con la **primera categoría**, la de **cultura inclusiva** nos referimos a todo aquellos que tiene que ver con tres aspectos de la vida cotidiana de un centro escolar: rutinas, actitudes de los maestros, valores y creencias. Es decir, los significados de los docentes, las expectativas que tienen los profesores de los alumnos, de los padres y madres de familia y de ellos mismos, su comportamientos en la jornada de clase, sus relaciones personales y las colectivas, su disposición o no hacia colaborar, entre otros.

La primera sub-categoría ***construir comunidad*** se toma del Índice de Inclusión (2000) y con esta nos referimos a todo aquello que promueve la dimensión de la cultura y que tiene que ver con la creación de una comunidad colaboradora, segura, democrática, acogedora, que estimule a todo el alumnado independientemente de sus características, en donde maestros, padres, alumnos y comunidad vayan de la mano en la búsqueda de fines comunes como son el logro educativo, la participación de todo el alumnado y la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación. En los diarios esta sub-categoría se refleja a través de la importancia que los docentes le dan a trabajar en colaboración, y se aprecia en notas de registro que hacen referencia al trabajo colaborativo que se está promoviendo entre los centros y modalidades de atención de la educación especial con las escuelas regulares, además de la disposición y apertura al trabajo que muestran los docentes y directivos regulares* hacía los docentes y directivos especiales. Estas impresiones se reflejan en los diarios en notas concretas que se aprecian en las siguientes viñetas:

*Término con el que se refieren cotidianamente los especialistas de educación especial a los docentes de escuelas primarias que no son de educación especial, así como escuelas regulares.
DJRFC: El director está apoyando en un 100 %

DLRRR: Los 3 directores de las escuelas en que pertenece esta USAER se han mostrado accesibles y con toda la disposición para transitar el modelo de atención

DIOAZD: Expresa el maestro Alfredo mantener una buena relación con todos los maestros de la escuela y el director.

DIOAZD: Presentación y exposición del nuevo modelo a la directora y maestros de grupo, dando como resultado una buena actitud, disposición y colaboración para aceptar la nueva forma de intervención del equipo de USAER Ameca, tomando en cuenta el pilotaje.

DDLMEB^{**}: Platiqué con el maestro director de la primaria sobre lo que es lo que le preocupa de la escuela

RVCTOAZP: La maestra de apoyo presenta disposición para compartir sus prácticas

RVCTOARM: Buena disposición de los especialistas y la directora del centro.

Aun cuando la categoría señala la disposición al trabajo colaborativo, existen algunos docentes que se resisten a colaborar.

DIOAZD: No hay buen ambiente de trabajo entre maestros de grupo, carecen de trabajo en equipo y colaborativo.

RVIOA-RR^{↑↑}: Maestros dan oportunidad pero les da igual la forma de intervención sin involucrarse.

Los puntos de coincidencia en los registros de esta categoría y en la búsqueda de construir comunidad deja ver que existen relaciones interpersonales sanas entre los maestros especialistas y los maestros regulares, así como una aparente disposición al trabajo, el cual no es un factor común en todos los centros educativos de la zona, existe disposición al diálogo y para

^{**} Anexo DDLMEB

^{↑↑} Anexo RVIOA-RR

compartir algunos aspectos, sin embargo queda el reto de abonarle a esta dimensión hasta lograr el ideal que va más allá de estos aspectos.

Este mismo sentimiento de colaboración y apoyo constante es común entre algunos elementos del personal directivo y los ATP de la zona, que trabajan de manera cercana y empática, así como del acompañamiento constante y cercano por parte de la supervisora y que los mismo directivos externan en algunos de los diarios.

DIOAZD: Presentación como nuevo director de USAER con el acompañamiento del ex-director ahora asesor Omar Rubio en las escuela.

DLRRR: Reconozco que la conducción de parte de la supervisora al trabajo con el modelo ha sido muy asertivo, permite que los directores trabajemos nuestra autoridad.

DLRRR: En la reunión que me invitaron el día 11 de enero donde se preparó el material para trabajar en Ameca con las autoridades educativas, logre conocer la gama tan amplia de posibilidades de intervención de cada uno de los sectores de la USAER. Un sincero reconocimiento a su trabajo Doctora Maribel.

Una constante que permite la creación de una cultura inclusiva desde la perspectiva de los directores, es el **establecimiento de valores inclusivos** de manera gradual, a la cual consideramos como la segunda sub-categoría de la cultura, que se promueve a través de acciones como: tratar de igual manera a todo el alumnado, hacerlos sentir cómodos e importantes y sobre todo, el que los docentes regulares, padres de familia y alumnado poco a poco vayan venciendo sus resistencias a la inclusión educativa, y ahora compartan una filosofía de y para la inclusión, propiciando el libre tránsito de alumnos del CAM a las escuelas regulares, ya sea que cuenten con servicio de USAER o no. Estas afirmaciones se pueden apreciar en las siguientes viñetas:

DLRRR: Al diagnosticar a un alumno y darle devolución a su mamá, se le canalizó adecuadamente y se evita tener en las aulas de CAM a un alumno que no corresponde y se integra a la escuela regular.

RVIOA_RR: Las maestras están convencidas de la necesidad de la inclusión.

En el caso de los CAM, las impresiones que dejan ver desde la cultura y que promueve el aprendizaje y la participación y que contribuye a la construcción de una comunidad de aprendizaje, es la cooperación y confianza que tienen los padres de familia hacia los docentes regulares y especialistas, y aún más la que demuestran los que tiene un hijo con alguna discapacidad o requerimiento especial. Las impresiones que aparecen en los diarios en relación a la **categoría de cultura y subcategoría de construir comunidad** son:

DCLHRL: El 100% del personal se ha sensibilizado en recibir a los alumnos y padres de familia de manera cordial.

DCLHRL: Hay colaboración entre el personal para apoyarse en la realización de ciertas acciones.

DFMLRJ: Trabajo cooperativo entre los docentes y dirección para optimizar los recursos humanos.

DFMLRJ: Dirección apoya en la intervención de los grupos mientras los maestros realizan otras acciones.

Las impresiones que se leen en los diarios en relación a la subcategoría de **establecer valores inclusivos** son:

DCLHRL: Se da la bienvenida a los alumnos al inicio de clases y de igual manera se les despiden a la salida.

DCLHRL: Se tiene detectado los alumnos candidatos a integrarse a Escuela Regular.

DKRMMM: Saludo cordial a la entrada.

La segunda categoría, la de **políticas inclusivas** es aquella de la que menos aparecen registros en los diarios y en los registros de visita, y tiene que ver con aquello que desde la cultura escolar, permite o limita la inclusión de los alumnos diversos, es decir, la atención a la diversidad debe ser la prioridad en el centro educativo, entre ellos los que tienen necesidades educativas especiales, en la forma de cómo el centro se encuentra organizado, si se tienen proyectos formativos de docentes y curriculares, si sus integrantes participan en ellos, si se cumple el horario escolar, los problemas a los que se enfrenta la escuela y como los soluciona, un ejemplo concreto: la manera en que se relacionan los alumnos y los maestros con respecto a cuestiones de violencia o no y bullying, y a la indisciplina y sus acciones para prevenirla y trabajarla. Un aspecto más de esta categoría es si la escuela cuenta con programas de apoyo, refiriéndonos con esto a todas las actividades que ayudan a la escuela a dar respuesta a la diversidad de sujetos que atiende en una perspectiva de desarrollo integral y no meramente administrativo. Las impresiones de los diarios permiten ver que lo que los directivos y ATP de la zona consideran importante para elaborar políticas inclusivas tiene que ver con dos subcategorías: *desarrollar una escuela para todos* y con *organizar el apoyo para atender a la diversidad* que son el nombre que da Ainscow a las dos secciones de la dimensión de la política en el Índice de Inclusión.

En la primera subcategoría hacemos referencia a aquellas acciones que promueven una escuela accesible, agradable y limpia a todos los sujetos, así como aceptar y acoger a todo el alumnado y a todos los profesores que se incorporen a una escuela *nueva* y que pueden considerarse prácticas constantes de un CAM que es una escuela con instalaciones físicas y no de

una USAER que es una modalidad de apoyo y no tienen un espacio físico delimitado, sino que son itinerantes en las escuelas regulares.

En lo que respecta a ***organizar el apoyo para atender a la diversidad***, esta subcategoría se refiere a como se gestionan y se coordinan programas de apoyo para el centro educativo, para alumnos con lengua distinta a la convencional en el centro, incluye programas de formación a docentes, la visión y misión que se tiene en relación a la inclusión y a las políticas de necesidades educativas especiales y la discapacidad, y en un ejemplo concreto y de relevancia actual el manejo de la indisciplina y el bullying.

Los registros y las impresiones de los directivos pretenden dar cuenta, y comienzan a manifestarse perspectivas de nuevas actuaciones como: coordinar el apoyo entre la escuela regular y el personal de apoyo y de cómo las actividades de formación que se han implementado al interior de la zona contribuyen a brindar una atención de calidad a la población diversa. Un elemento más que se valora en este aspecto es como las necesidades educativas especiales se vuelven políticas de inclusión. Esto se puede observar en las siguientes viñetas:

DLRRR: Conocer el marco teórico del modelo de atención e Índice de Inclusión.

DLRRR: El conocer el Índice de Inclusión y el modelo de intervención, analizar la forma en que estamos trabajando.

RVIOA-RR: Un alumno con discapacidad motora lo integran o incluyen en la participación del grupo.

La siguiente **categoría**, la de las **prácticas inclusivas** es el espejo de lo que sucede en la cultura y la manera en que se lleva la política. Tiene que ver con que las actividades en el aula, didácticas, metodológicas, etc. tanto las escolares como las extraescolares promuevan la

participación y el aprendizaje de todo el alumnado en su gran diversidad y que este aprendizaje se refleje en la vida cotidiana de los alumnos.

La primera subcategoría de esta categoría la denominamos orquestar el **proceso de aprendizaje** y específicamente tiene que ver con la respuesta que dan los proyectos curriculares y didácticos, además de su accesibilidad a todo el alumnado y la manera en que éstos se implican o no en la construcción de su propio conocimiento. Es importante destacar en esta subcategoría la importancia que los docentes le dan a la planeación y como a partir de esta se promueve el aprendizaje y la participación y se eliminan las barreras para todo el alumnado, además de concebir a la “tarea” como un deber a casa que contribuye al aprendizaje y no como un requisito escolar anquilosado y socialmente establecido. Esta categoría se puede apreciar en las siguientes impresiones desde los diarios:

DLRRR: Detección oportuna de alumnos que no han consolidado el proceso de lectoescritura y diagnóstico de método.

En el caso de la segunda subcategoría **movilizar recursos** nos referimos a la forma en que el centro educativo aprovecha los recursos que le brinda la comunidad y la experiencia que tienen tanto los docentes de apoyo como los docentes regulares. Se hace referencia también a la capacidad de los docentes para generar recursos que promuevan el aprendizaje y la participación. Se puede apreciar en las siguientes viñetas:

DLRRR: La USAER atenderá a un alumno excluido del sistema educativo, por no saber leer en español, lo atenderá el maestro Edwin.

DIOAZD: Se hizo devolución a directora y maestros de una escuela, junto con la maestra de apoyo, teniendo una jornada exitosa y con buena aceptación.

DIOAZD: Se intercambió información y formas de trabajo por parte de la Directora de USAER 2 Tala y la maestra de comunicación de la USAER Ameca, específicamente en el proyecto de comprensión lectora. La maestra de apoyo de la USAER Ameca compartió sus proyectos con evidencias, tales como concurso de buzón, cartas, campañas de limpieza, reciclado, taller de lecto-escritura.

Criterios de la confiabilidad de la investigación

Zavalza (2004) menciona algunos criterios que Guba (1983) considera para dar credibilidad al estudio, algunos de ellos que se aplican a la investigación son:

- El tiempo que los directivos han llevado el diario ha sido prolongado, aproximadamente un semestre.
 - Se ha utilizado la observación continua, los docentes han registrado sus acciones, creencias, etc.
 - En la primera sesión de negociación, de alguna manera se realizó una triangulación de lo que se aprecia en los diarios, no haciendo una triangulación metodológica, esa es una tarea pendiente.
- En esta misma negociación los docentes pudieron ver el análisis y manejo de la información y de los propios diarios, además de entablar una discusión sobre si lo que se escribe es lo que entiende el investigador, ya que queda claro que otro sujeto que lea el instrumento, puede encontrar aspectos diferentes.
- El material que se ha recabado se genera desde la escritura de los propios docentes para su análisis.

Un espiral reflexivo

Con este nombre hacemos referencia a la reflexión que se promueve en los docentes y a la capacidad de reconsiderarla. Se realizó una sesión de trabajo a la que Zavalza (2004) llama *de*

negociación, esto con seis de los directores que participan en la investigación. La sesión consistió en:

- Una primera devolución de los hallazgos en el análisis de los diarios de manera personal a cada director, en la que se les invitó a reflexionar sobre la conceptualización del diario, es decir, lo que es, lo que se registra en él y su utilidad.
- Una invitación a mejorar la manera y el estilo en el que se registra en el diario, es decir, en un estilo narrativo, representativo y no tan concreto, que no se vuelva una actividad intermitente y esporádica sin ninguna sistematicidad.
- Se realizó un diálogo de la impresión de los directivos hacia los diarios. El ejercicio se hizo con seis directivos. En una primera reducción de datos se encontró que: a) lo consideran un instrumento de registro, sistematización y reflexión útil; b) lo realizan por considerarlo un instrumento de utilidad y algunos por ser un insumo solicitado por la supervisión de zona; c) se lleva de manera intermitente; d) se registran situaciones tan concretas que no permiten al lector darse cuenta de la intención del registro, por lo que se les exhortó hacerlo en un estilo más narrativo; e) el ejercicio que se realiza para la búsqueda de nuevas actuaciones con los sujetos observados parte de la creencia de los directivos y no de la propuesta de los sujetos.
- Se hizo una devolución de los primeros hallazgos y de lo referido anteriormente a todos los directores y ATP en un espacio de consejo técnico de zona. Debemos destacar que los CTZ son espacios de reflexión y crecimiento que serán utilizados para exponer los avances de la investigación y utilizarlos para tomar compromisos de nuevas actuaciones con los directores, los ATP y la supervisora.

CONCLUSIONES

Es importante destacar que las categorías no son únicas ni funcionan de manera independiente, sino que la cultura, las políticas y las prácticas están interconectadas y unas reflejan lo que ocurre en las otras. Una categoría en donde se vuelve más evidente esta interconexión son las prácticas educativas, que son un reflejo de la cultura docente y escolar y las políticas inclusivas de la escuela. El avance en la cultura escolar será con la ayuda de las políticas que se generen y cómo estas permearán en las prácticas.

Este avance refleja un primer intento en la experiencia de sistematización de las acciones de la vida cotidiana de los directivos y del equipo de ATP de la zona, así como de la supervisora, además de convertirse en un reto para que lo realicen la totalidad de los sujetos que participan en la investigación, ya que no todos los sujetos lo llevan.



Es imperativo que los registros den cuenta por sí solos sobre las impresiones de los sujetos, ya que se realizan de una manera tan concreta que no es posible hacer una recuperación de datos. Haciendo referencia específicamente a los diarios -que son los instrumentos más

trabajados-, las impresiones registradas propician el desarrollo de culturas y prácticas inclusivas, encontrándose limitada la parte de las políticas.

Tareas pendientes

Las tareas que hay que retomar son las siguientes:

- Solicitar a la supervisión una sesión de retroalimentación con los directores para dar a conocer los primeros hallazgos, en dónde se replanteará y renegociará con los directores, equipo de ATP y la supervisora de la zona, el rumbo de la investigación buscando el compromiso hacia la misma y la invitación a que continúen en ella.
- Negociar con la supervisora participar en la elaboración del Proyecto Anual de Zona para que las actividades de la investigación se vivan como parte del trayecto formativo y no como situaciones aisladas o paralelas. Los aspectos que se cuidarán en la elaboración del proyecto serán: Programar las actividades de la investigación a realizarse con el colectivo dentro de los consejos técnicos que se llevarán a cabo durante el siguiente ciclo escolar, ser observador participante completo y elaborar el plan anual de trabajo que durará la investigación.
- Continuar con el trabajo de los diarios de aprendizaje de los directores y elaboración de matrices de análisis, haciendo cortes mensuales y devoluciones a los directivos, en la búsqueda de nuevas actuaciones.
- Invitar a los ATP en la elaboración de sus diarios de aprendizaje, ya que hasta el momento no se han involucrado en la actividad. Una vez que se cuente con ellos, se hará el mismo ejercicio que con los directores: cortes, sistematización y análisis de las impresiones de manera mensual y devolución de los hallazgos en la búsqueda de promover culturas, políticas y prácticas inclusivas en los asesores.

- Hacer el análisis del diario de aprendizaje de la supervisora, que no se alcanzó a incorporar en la investigación. El ejercicio será el mismo con todos los diarios, cortes mensuales y devolución de los hallazgos.

- Incorporar a la investigación (análisis) el registro de visitas a directivos y los registros de observación con devolución inmediata, ya se cuenta con los insumos solo que no se han sistematizado. Este instrumento ha sido aplicado por la supervisora y los asesores en sus visitas de acompañamiento.

- Continuar con los registros de observación y devolución inmediata de parte del investigador hacia la supervisora, los asesores y los directores. Se ha realizado dos ejercicios de este tipo a partir de los cuales se han tomado decisiones para implementar nuevas actuaciones, y que derivó en un ejercicio de diagnóstico muy significativo en el equipo de asesoría.

REFERENCIAS

Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas. Madrid: Narcea.

Denzin y Lincoln. (2011). Manual de investigación cualitativa: Paradigmas y perspectivas en disputa. Barcelona: Gedisa.

Gibbs, G. (2012). El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa (S. Sagrario, Trans.). Madrid: Morata.

Guber, R. (2004). El salvaje metropolitano. Buenos Aires: Paidós.

Pérez, S. G. (2003). Pedagogía social. Construcción científica e intervención práctica”. Madrid: Narcea.

Plan de Estudios 2011 Educación Básica (2011). México: SEP.

Strauss y Corbin. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Valencia y Nava. (2012). Evaluación de la gestión de directivos escolares capacitados en el modelo de competencias: actores, voces y escenarios. México: U de G

Zabalza, M. A, (2004). Diarios de clase. Madrid: Narcea. 153

APÉNDICES

INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS USAER 2 TALA Y USAER AMECA

Anexo RVIOA-RR

Lo que promueve el a/p p en la atp-cam	Sucesos, eventos, acciones, actitudes, rasgos del contexto en el desempeño docente, del trabajo del personal, del aula, de la escuela, de la organización o formas de organización, de la comunicación, de los recursos, de la planeación de estrategias de enseñanza.		
Dimensión de la educación inclusiva	<u>QUE PROMUEVEN</u> La inclusión y que facilitan las relaciones sanas, el aprendizaje y la participación.	<u>QUE DIFICULTAN</u> Las relaciones y el aprendizaje. Barreras para el aprendizaje y la participación.	<u>NUEVAS ACTUACIONES</u> Que se instrumentan para promover un clima emocional saludable, el aprendizaje y la participación
Cultura	<ul style="list-style-type: none"> - Un señora mamá de una niña con Síndrome de Down asiste para solicitar seguimiento del caso de su hija (CONSTRUIR COMUNIDAD) - Cuidan la empatía con maestros y director de la escuela (CONSTRUIR COMUNIDAD) - Las maestras están convencidas de la necesidad de la inclusión (ESTABLECER VALORES INCLUSIVOS) - La maestra de apoyo presenta disposición para compartir sus prácticas. (CONSTRUIR COMUNIDAD) 	<ul style="list-style-type: none"> - La niña no permanece en el aula, se va a otro salón. Involucrar a los maestros de grupo (CONSTRUIR COMUNIDAD) - Trabaja la maestra P. con mucha cautela con la relación con maestros de Escuela Regular (ESTABLECER VALORES INCLUSIVOS) - La maestra por trabajar de forma grupal y no en lo individual. (¿Está escrito de manera contraria?) - Maestros dan oportunidad pero les da igual la forma de intervención sin involucrarse (CONSTRUIR COMUNIDAD) - El director de la escuela esté enfermo, se necesita más de su apoyo (CONSTRUIR COMUNIDAD) 	<ul style="list-style-type: none"> - Compartir con la maestra de USAER 2 Tala Lorena (CONSTRUIR COMUNIDAD) - Coordinarse con la maestra de comunicación (CONSTRUIR COMUNIDAD) - Organización de las carpetas. - Visitar otra unidad y compartir información y modelaje vivencial (CONSTRUIR COMUNIDAD) - Citar a los padres o hacer visitas domiciliarias (CONSTRUIR COMUNIDAD)

		<ul style="list-style-type: none"> - Falta de tiempo, aterrizar en cursos. - Dificultad para trabajar con padres (CONSTRUIR COMUNIDAD) 	
Políticas	<ul style="list-style-type: none"> - Un alumno con discapacidad motora lo integran o incluyen en la participación del grupo (ORGANIZAR EL APOYO PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD) - 	<ul style="list-style-type: none"> - Maestros de grupo perciben a E. E. como alguien que les genera más trabajo (ORGANIZAR EL APOYO PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD) - Se implementó en tiempo inadecuado el nuevo modelo (ORGANIZAR EL APOYO PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD) - Se sienten saturados con horarios (ORGANIZAR EL APOYO PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD) - El modelo es muy intenso, se necesita más tiempo para impactar (ORGANIZAR EL APOYO PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD) 	
Prácticas	<ul style="list-style-type: none"> - La maestra de comunicación logró realizar diagnósticos y ya tiene un proyecto sobre comprensión lectora (ORQUESTAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE) - La mtra. Pina cuenta con 4 proyectos (ORQUESTAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE) - Maestro de apoyo lleva proyecto de las TIC, ya tiene carpetas de escuela y 	<ul style="list-style-type: none"> - Un grupo no cuenta con maestro de computación a los que quiere impartir el maestro de apoyo de E. E. TIC de juegos de solución de problemas matemáticos (MOVILIZAR RECURSOS) - Un alumno de 1er. Grado perdió el control mostrando conducta mala haciendo berrinche y distrayendo al grupo, golpeándose y 	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar método Doman (MOVILIZAR RECURSOS) - El maestro de apoyo está impartiendo las primeras sesiones del manejo básico de computación, tres sesiones aprox. para el uso de juegos matemáticos en internet (ORQUESTAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE) - Se controló la 1ª. vez al alumno P. dándole

	<p>de aula con diagnósticos y proyectos (ORQUESTAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE)</p> <ul style="list-style-type: none"> - La maestra de comunicación tiene dos proyectos y ya está interviniendo en grupo con ellos (ORQUESTAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE) - Uso de planeación del enfoque estratégico y fichas de PALEM para 1° (ORQUESTAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE) - La psicóloga modela para la maestra gimnasia cerebral rescatando saberes previos para lograr la atención, dinámicas, lotería de sonidos, los niños saben el beneficio de la gimnasia cerebral (MOVILIZAR RECURSOS) - El maestro de apoyo aprovecha el equipo de computadoras sin usar para los grupos de 5° y 6° (MOVILIZAR RECURSOS) - Cuentan con bitácora (ORQUESTAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE) 	<p>llegando al grado de salir del aula por no hacerle caso en todas las participaciones (MOVILIZAR RECURSOS)</p> <ul style="list-style-type: none"> - La maestra de comunicación no es muy asidua (¿Será continua?) en sus intervenciones porque tiene cinco escuelas (ORQUESTAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE) - El maestro de apoyo apenas está adaptándose el nuevo modelo (MOVILIZAR RECURSOS) 	<p>participación con la lotería de sonidos y ejercicios de respiración para todos con colaboración de la mtra. de comunicación, psicóloga y mtra. de grupo (MOVILIZAR RECURSOS)</p>
--	--	--	---

DIARIO DE APRENDIZAJE USAER XOCHIMIMILI

Anexo DDLMEB

Lo que promueve el a/p p en la atp-cam	Sucesos, eventos, acciones, actitudes, rasgos del contexto en el desempeño docente, del trabajo del personal, del aula, de la escuela, de la organización o formas de organización, de la comunicación, de los recursos, de la planeación de estrategias de enseñanza.		
Dimensión de la educación inclusiva	<u>QUE PROMUEVEN</u> La inclusión y que facilitan las relaciones sanas, el aprendizaje y la participación.	<u>QUE DIFICULTAN</u> Las relaciones y el aprendizaje. Barreras para el aprendizaje y la participación.	<u>NUEVAS ACTUACIONES</u> Que se instrumentan para promover un clima emocional saludable, el aprendizaje y la participación
Cultura	<p>Previamente ya nos habíamos designado los grupos a los que se entraría para explicar el proyecto “Guardianes de la paz” (CONSTRUIR COMUNIDAD)</p> <p>Platiqué con el maestro director de la primaria sobre lo que es lo que le preocupa de la escuela (CONSTRUIR COMUNIDAD)</p>	<p>Aun no ven los proyectos de la Primaria como proyectos de la USAER (ESTABLECER VALORES INCLUSIVOS)</p> <p>El poco compromiso de los maestros (CONSTRUIR COMUNIDAD)</p> <p>Que no se ha invitado al director a trabajar los grupos de discusión (CONSTRUIR COMUNIDAD)</p> <p>Que el director no se ha integrado a la realización de los grupos de discusión (CONSTRUIR COMUNIDAD)</p> <p>Que no se involucre la maestra del grupo (CONSTRUIR COMUNIDAD)</p> <p>La falta de coordinación entre la USAER y los maestros de grupo para juntos realizar el análisis de barreras (CONSTRUIR COMUNIDAD)</p>	<p>Platicar con el Director para replantear compromisos (CONSTRUIR COMUNIDAD)</p> <p>Platicar con la madre de alumno, con el maestro de grupo y el equipo de USAER si es promovido a no a secundaria (CONSTRUIR COMUNIDAD)</p> <p>Reunión con maestros de escuela primaria (CONSTRUIR COMUNIDAD)</p> <p>En los próximos grupos de discusión integrar al director (CONSTRUIR COMUNIDAD)</p> <p>Apoyar equipo de apoyo a maestro de apoyo a realizar grupos de discusión (CONSTRUIR COMUNIDAD)</p>
Políticas		La escuela no considera un problema la vigilancia de los niños en el recreo (ORGANIZAR	Revisar el método de lectoescritura para los niños de 1° (ORGANIZAR EL

		EL APOYO PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD) Aun no comprendemos que es o cómo realizarlo (ORGANIZAR EL APOYO PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD)	APOYO PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD)
Prácticas	<p>Un alumno de 6° se encuentra en nivel alfabético con dificultad en silaba trabada (ORQUESTAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE)</p> <p>Dos alumnos de primero se encuentran en nivel silábico y uno más en silábico (ORQUESTAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE)</p> <p>El maestro de apoyo pedagógico está realizando un proyecto de torneo de fútbol. Psicología y comunicación pensaron en el proyecto de guardianes de la paz, se le comunicó al director el proyecto y otorgó un viernes. (ORQUESTAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE)</p> <p>La psicóloga aplicó una actividad de atención, después se trabajó en dos equipos comentarios sobre los niños. En el grupo se estableció un mediador (ORQUESTAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE)</p> <p>(¿Estas dos últimas son barreras?)</p>	<p>La escuela tenía una actividad de activación física. El resto permanencia en sus salones, había mucha distracción y ruido (ORQUESTAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE)</p> <p>Falta de estructuración y ajustes a la metodología (ORQUESTAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE)</p> <p>El proyecto de fútbol, el maestro de apoyo es el que lo organizó (ORQUESTAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE)</p> <p>El grupo de segundo estaba viendo una película y no pude evaluar a los niños de ese grado, solo evalúe a una alumno de 5°.</p> <p>(ORQUESTAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE)</p> <p>El maestro dirige la actividad en 1°. Aproximadamente una hora y veinte minutos. (ORQUESTAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE)</p> <p>Falta de proyectos a desarrollar. Improvisación de actividades. (ORQUESTAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE)</p>	<p>Hacer ajustes a la metodología en 1° con los alumnos repetidores (ORQUESTAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE)</p> <p>Antes de intervenir en un grupo ver los aprendizajes esperados o propósitos del proyecto que están realizando en el grupo (ORQUESTAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE)</p> <p>Evaluar a los niños de 2° y revisar la situación junto con el maestro de apoyo pedagógico (ORQUESTAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE)</p> <p>Platicar con el director de la primaria para conocer desde su punto de vista las problemáticas de la escuela (ORQUESTAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE)</p> <p>Elaborar con la maestra de grupo análisis del contexto escolar (ORQUESTAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE)</p> <p>Revisar los contenidos de 4° y 2°. Para acordar con los maestros regulares la intervención e iniciar el</p>

		<p>APRENDIZAJE)</p> <p>Abusar de actividades donde se platique (ORQUESTAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE)</p>	<p>desarrollo de programas. (ORQUESTAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE)</p> <p>Dar a conocer el proyecto a los niños (ORQUESTAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE)</p> <p>Elaborar el programa de los recreos. Trabajar en la elaboración del programa de atención (ORQUESTAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE)</p>
--	--	--	--

MATRIZ ENTREVISTA A DIRECTIVOS: IMPRESIÓN Y PERCEPCIÓN SOBRE LOS DIARIOS

¿Qué imaginario tiene como directivo sobre un <i>diario de aprendizaje</i> y su uso?	¿Le está siendo útil o solamente responde a un insumo solicitado por la supervisión?	¿Las propuestas de nuevas actuaciones parten de la reflexión de los docentes o son creencias y necesidades que surgen del director?	¿De qué manera canalizar el trabajo en el diario de campo en el que se muestre el trabajo realizado de acompañamiento y trabajo académico y no solo de gestoría y administración del centro?
Es un instrumento para anotar los significativo, lo bueno y lo malo que sucede dentro de la escuela.	Mira, la verdad, yo lo hago porque me lo pide la supervisión y me sirve cuando hago el balance del mes, me hace falta anotar más cosas, pero muchas cosas no lo tengo ahí. Creo que es un requisito.	Son necesidades mías. Me falta involucrarme yo con los maestros e involucrarme con ellos. Me falta tiempo para descubrir sus necesidades.	Tengo unas hojitas de lo que vi que hacia la maestra y en que se comprometía a modificar, yo sentí que si ella firmaba se comprometía, le hice observaciones, y les preguntaba que qué podemos hacer, dando ella propuestas. Según yo puse lo que observaba en el grupo y entre las dos sacábamos las acciones que teníamos que hacer. Le preguntaba que como le podemos hacer y su queja es que no les ayuda equipo de apoyo y la Directora le comenta que debe de saber la

			necesidad. Son mis angustias, que creo que no puedo apoyar.
Es para llevar un registro de todas aquellas acciones encaminadas a un propósito. Y su fin principal es para ayudarme a reflexionar sobre el avance o retroceso que pueda tener sobre la ya vivido.	Si me esta siendo útil, principalmente porque me ayuda a reflexionar, pero es un insumo que al personal lo hace comprometerse más en cuestión de tiempo en sus compromisos	Parte es mi creencia, pero al final de cuentas los demás aceptan, se les da la opción de proponer, termina por aceptar los acuerdos y lo cumplen.	Yo creo que no hay ahorita una actividad que marque la diferencia para el proceso donde estamos, creo que es una etapa que está en proceso. Le veo utilidad a todo. Lo que hay y me han dado le he sacado provecho.
Es como para registrar los eventos o sucesos que suceden en el contexto escolar, en el aula, cuando vamos con los maestros de apoyo y sirve para reflexionar que estamos haciendo y que podemos cambiar.	Si es útil, lo que pasa es que no le he dado toda su utilidad, su potencialidad.	Estoy en ese proceso que salgan de la iniciativa del maestro, me ha constado, nos cuesta trabajo.	Que las nuevas actuaciones salgan de los maestros y que yo como directora haga seguimiento de las mismas.
Es el medio donde rescataría yo que... nuevas acciones se tienen que implementar para el buen funcionamiento de los docentes.	Creo que si es útil, ya que en algunas cosas que anota uno, te da pie a seguir una estrategia.	Parten de la necesidad del docente, yo he tratado de apoyarlos, busco la manera de complementar su necesidad.	Delimitar más el trabajo de gestión a TS.
Es un registro que me permite detectar situaciones problemáticas para yo poder resolver, por ejemplo al momento de re-leer me doy cuenta de lo que hace falta.	En un primero momento dije "y esta chingadera pa' que" y luego la abrumación de tanto, el modelo, las lecturas, pero igual lo haces, al principio fue por cumplir, así lo empecé a hacer, cuando fui haciéndolo me di cuenta que me da conocimiento y elementos de que es lo que se necesita para mejorar, en los	Fijate que yo entro al grupo, y observo, el diario, etc. voy a registrar una etapa de la clase para pensar los dos que podemos mejorar, el fin es eficientar la atención, venimos haciendo actividades que creemos está bien. Registro la actividad, lo leo y yo los pongo a pensar sobre lo leído, y ahí el maestro	Pues como ya te dije antes, intento hacerlo así, pero lo estoy mejorando.

	<p>profesores, en la familia, en las visitas. Me da elementos para compartir con mis maestros para darme cuenta que no le hemos dado adecuadamente a los padres la información por lo que no acuden, uno inventa, te equivocas, pero si me está sirviendo. Estamos en una cultura de echarle la culpa al otro y en el diario te das cuenta.</p>	<p>propone. Si dicen algo y les pregunto a qué te comprometes desde los cuadrito. Ahí si se participa pero siempre un maestro ve lo que tiene el alumno pero no lo que tiene el.</p>	
<p>Me sirve para la rendición de cuentas y me sirve como recordatorio diario.</p> <p>El diario está siendo un registro cotidiano día a día.</p>	<p>Se está haciendo por indicación. Me ha servido para hacer el balance y me recuerda que hice. Programación vs. Balance. Me permite reflexionar sobre lo que hice. El primer balance fue concreto, el segundo fue por escuela.</p>	<p>Hay algunas que son mías, con sugerencias desde mi punto de vista y otras que son acciones de ellos, a mano plasman sus nuevas actuaciones, desde su reflexión.</p>	<p>Pues necesito registrar lo que ellos me dicen, muchas cosas es lo que yo pienso, pero otras lo que ellos me dicen.</p>

ENSEÑANZA DE LA FÍSICA Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO: UN ESTUDIO CUALITATIVO

Barragán, A¹.

UP, Escuela Superior de Ingenierías. "Jalisco", México.

CUCEI, Departamento de Física, "Jalisco", México.

alara@up.edu.mx

Trabajo preparado para su presentación en el Primer Congreso Internacional de Investigación

Educativa RIE-UANL

Eje temático: Estrategias y Procesos Educativos

Sublínea de investigación: Prácticas y Metodologías Educativas Innovadoras

RESUMEN

Se propone una estrategia didáctica para el desarrollo del Pensamiento Crítico. Tal estrategia surge de tres fuentes: dos fuentes teóricas, una basada en las sugerencias de Arnold Arons y otra que toma al constructivismo como paradigma educativo, y la tercera empírica fundamentada en la propia experiencia de los autores. Se toma al constructivismo como un elemento esencial para el desarrollo de la didáctica. Se describe el Pensamiento Crítico de acuerdo con características conductuales y habilidades relacionadas con tales características. Con base en ello, se hace una descripción detallada de la estrategia didáctica y, finalmente, se presenta una evaluación de su aplicación en cuatro grupos de estudiantes de primer ingreso a carreras de ciencias e ingenierías.

Palabras clave: Pensamiento crítico, enseñanza de las ciencias, habilidades intelectuales, constructivismo.

INTRODUCCIÓN

Heráclito de Éfeso (553 a.C.-484 a.C.) afirmaba que la acumulación de conocimiento no educaba la mente a pesar de que los amantes de la sabiduría supiesen muchas cosas. Estas

palabras tienen una evidente actualidad como podemos constatar con la mayoría de nuestros alumnos. Es indudable que, en nuestro sistema educativo, todo egresado del nivel medio superior posee más conocimientos que, por ejemplo, Arquímedes o Galileo, pero es poco probable que estos estudiantes pudieran realizar descubrimientos análogos a los que aquellos protocientíficos realizaron con las limitaciones de sus épocas. Este hecho concuerda con la aseveración de Heráclito, pues en estos casos vemos que la posesión de conocimientos no educa la mente. En lenguaje contemporáneo, saber muchas cosas es condición necesaria pero no suficiente para desarrollar la habilidad de pensar. Surgen entonces las dos preguntas: ¿Cómo puede educarse la mente? Esto es, ¿cómo puede desarrollarse la habilidad de pensar? Y la segunda: ¿es posible enseñar a pensar?

Por otro lado es aceptado que la capacidad de razonamiento, esto es, la habilidad de pensar siguiendo una línea de razonamiento lógico, no son dones ni es genética (Dowling, 2004). Creemos que la idea del origen “congénito” o “natural” de la habilidad de pensar es simplemente una consecuencia del poco entendimiento de las complejas circunstancias y condiciones sociales y pedagógicas que rodean el desarrollo del pensamiento, aunque existan algunos condicionantes genéticos como el caso del síndrome de Down. Creemos, junto con Dowling (2004), que la habilidad de pensar debería ser el resultado del desarrollo natural de todo cerebro biológicamente normal bajo condiciones humanas normales. Para nuestros propósitos, entendemos que un cerebro normal es aquel que se encuentra libre de lesiones, y con ello concebimos que el cerebro puede lesionarse de dos maneras: física e intelectual. La primera casi siempre es resultado de un accidente o una agresión directa, mientras que la segunda es consecuencia de condiciones anormales, las cuales no son otra cosa que prácticas pedagógicas coercitivas y restrictivas (Ilyenkov, 2007:14-15). De entre una amplia variedad, las dos más comunes de estas últimas

son: la memorización como un fin de aprendizaje en sí misma, y la práctica común de los estudiantes de estudiar solamente el día (o la noche) anterior al examen.

De acuerdo con Ilienkov (2007) la memorización, como único fin del aprendizaje, y su consecuente saturación del cerebro puede lesionar el intelecto. Aprender física, con referencia al cerebro como órgano del aprendizaje (OECD, 2007), supone que éste no necesita repeticiones innecesarias cuando el material bajo estudio, o la manera como se maneja en el aula, es accesible, interesante en sí mismo, y útil con aplicaciones a la vida diaria. En consecuencia, proponemos la hipótesis de trabajo: para enseñar a pensar se necesita organizar el proceso de asimilación del conocimiento y su dominio, de manera que el aprendiz ejercite no sólo la memoria, sino también –y quizás con mayor énfasis– la habilidad de realizar tareas que requieran pensar.

El tipo de pensamiento a que nos referimos es el llamado Pensamiento Crítico (PeCr), el cual ha sido discutido y analizado desde muchas perspectivas (Behar-horenstein and Niu, 2011) e inclusive existen asociaciones como The Critical Thinking Community¹ dedicadas a la investigación y difusión de todo tipo de información relacionada con el tema. Aparte de diversos materiales encontrados en el sitio de esta comunidad, existen pocos trabajos encaminados a desarrollar habilidades de pensamiento crítico en el área de la física (Laiton, 2011), de donde surge la idea del presente trabajo cuyos objetivos son: 1. Contribuir a las ciencias de la educación en el área de las ciencias y, 2. Proponer un modelo pedagógico para las nuevas generaciones de estudiantes que ingresan al nivel superior.

REFERENTES TEÓRICOS

¿Qué es el PeCr? ¿Podríamos conceptuarlo de tal manera que tuviera una utilidad inmediata en el salón de clase? Una respuesta adecuada a ambas preguntas fue dada hace varias décadas por Ennis (1962):

El PeCr “es un pensamiento razonado y reflexivo encaminado a decidir en qué creer y qué hacer”.

Este punto de vista indica que el PeCr está formado por conjuntos de habilidades que involucran aclarar términos y aspectos controvertidos, identificar componentes de argumentos, valorar la credibilidad de evidencias, utilizar razonamiento inductivo y deductivo, manejar argumentos y emitir juicios de valor.

Para nuestros propósitos, el concepto de Ennis puede resumirse diciendo que el PeCr es el camino para utilizar la información en forma lógica y racional con el propósito primordial de resolver problemas. El término problemas lo entendemos de una forma amplia y no solamente a enunciados en los que se proporcionan datos numéricos o algebraicos y se pide encontrar el valor de una incógnita por medio de manipulación algebraica rutinaria, sino también al análisis de casos en los que han de evaluarse situaciones para una toma de decisiones. Creemos que formar el PeCr en nuestros estudiantes es un gran servicio, ya que con la enseñanza tradicional solo aprenden a memorizar o repetir información que muchas veces no comprenden, y a resolver problemas numéricos de manera mecánica (Castiblanco y Vizcaino, 2006; Laiton, 2011).

Por otro lado, Arons (1997) afirma que el PeCr se refiere a una serie de procesos de razonamiento lógico abstracto, los cuáles sólo pueden desarrollarse en la práctica. Como ejemplos de ellos se tiene la habilidad de poner atención, seguir un argumento, detectar una ambigüedad o una inferencia falsa, organizar y administrar el tiempo para el estudio. La cuestión

es que, como se escribió unas líneas antes, tales habilidades no pueden enseñarse “en el aire”, sino sólo a través de las dificultades y problemas de una asignatura concreta, y lo más importante, no pueden enseñarse ni aprenderse en un curso, sino deben adquirirse gradualmente a lo largo de varios ciclos de aprendizaje.

Siguiendo a Arons (1997), inferimos que el comienzo para el desarrollo del pensamiento crítico relacionado con la enseñanza de la Física se da cuando, a su vez, desarrollamos la habilidad de preguntarnos: ¿Cómo sabemos qué algo es válido?, ¿qué evidencias debemos tener para creerlo?; si estamos en un error, ¿cómo saberlo? En seguida, también tiene que ver con darse cuenta de que llamar a una cosa por su nombre no significa entenderla; ha de recordarse que entendemos muchas cosas y que tenemos nombres y etiquetas para ellas, pero que también hay otras cosas que no entendemos y, sin embargo, también tienen nombres y etiquetas. La educación no es cuestión de aprender nuevos nombres, sino de distinguir cuáles entendemos y cuáles no. Por ejemplo, ¿continúa un cuerpo moviéndose sin cambio debido a la inercia? Hablando con todo rigor, no. No sabemos por qué los cuerpos se comportan así; simplemente, a la tendencia de comportarse de esa manera la llamamos inercia.

Otra de las razones para que una de nuestras metas en la formación de estudiantes sea el desarrollo del PeCr tiene que ver con la calidad de vida, la competencia profesional, el progreso de la cultura y la sociedad en general, y la formación de ciudadanos responsables. Esta idea no es nueva, pues fue planteada a mediados del siglo XX por Bernal (1945), quien escribió que uno de los propósitos de la enseñanza de las ciencias es “dotar al ciudadano de un entendimiento técnico suficiente del método científico para aplicarlo a los problemas con lo que debe enfrentarse en su vida social e individual”, por lo que un reto de la formación del PeCr es lograr la transferencia de aprendizajes de física a otros campos fuera del ámbito natural de la ciencia.

UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO (EDPC)

De la discusión anterior, concluimos que definir el PeCr no es una tarea fácil y que no parece existir una única definición (Cfr. Behar-Horenstein, and Niu, 2011). Nuevamente, de acuerdo con Arons, creemos que el PeCr solamente puede caracterizarse contextualmente. Por consiguiente, para los propósitos de este trabajo sostenemos que una persona ha desarrollado y posee PeCr si muestra las características conductuales y sus correspondientes habilidades que presentamos en la tabla 1.

De acuerdo con lo anterior, la EDPC requiere que, en cada ocasión pertinente, el docente:

- Procure que sus estudiantes expliquen un concepto o idea. Si tienen problemas para explicar, entonces se evidencia una falta de claridad y/o comprensión del concepto. Esta situación requerirá que el docente ayude al aprendiz a aclarar sus ideas para expresarlas adecuadamente.

- Ponga en práctica alguna técnica grupal (aprendizaje colaborativo/cooperativo) y proporcione un problema. El docente ha de asegurarse que los integrantes de los grupos (equipos) sigan lineamientos lógicos y empleen términos y palabras correctamente.

- Evalúe el vocabulario básico. Para ello es recomendable proporcionar una lista de términos y palabras a usarse rutinariamente en el curso; En algunos casos será aconsejable que los estudiantes investiguen los significados.

Nuestra experiencia con estudiantes de nuevo ingreso a la universidad durante los últimos cinco años (Martínez y Lara-Barragán, 2011) nos muestran que en los cursos que consiste principalmente de sesiones de pizarrón (o presentaciones en Power Point) con exámenes periódicos, el 57% de los estudiantes de segundo a cuarto semestre solamente estudian al menos

dos días antes del examen de periodo, el 31% lo hace la tarde o noche anterior, mientras que el 8% “estudia” una o dos horas antes del examen. Quienes están en este último caso, faltan a las clases anteriores al examen. El 4% restante dedican más de seis días a preparar sus exámenes.

Para nosotros este hecho significa que el 96% del estudiantado no ha adquirido, durante sus dos primeros años en la universidad, un hábito de estudio adecuado. Esta deficiencia presenta un obstáculo para la aplicación del EDPC. Sin embargo, también creemos que parte de la aplicación del esquema implica dotar a los estudiantes de formas adecuadas para que desarrollen el hábito de estudiar continua y sistemáticamente.

La EDPC, basada en el paradigma constructivista (Martínez Delgado, 1999; Sewell, 2002) consta de seis momentos (Figura 1), pero su soporte es el conocimiento, esto es, el éxito o fracaso relativos del modelo –así como de cualquier otro modelo didáctico– depende de que los estudiantes hayan guardado en su memoria una cantidad mínima de conocimientos. Esto se conecta con el párrafo anterior, en el que aseveramos que para comprender algo primero se necesita conocerlo, y que razonar sobre el vacío intelectual conduce al sofisma. Así, el primer momento del MDPC consiste en verificar los conocimientos mínimos que han de tenerse para abordar el análisis de cualquier concepto o situación por medio de la detección de preconceptos, cuando se comienza un nuevo tema, o la activación o reactivación de conceptos cuando se continúa con el mismo tema general o con nuevas aplicaciones y extensiones del mismo tema o concepto. En el primer caso, el uso del diálogo socrático (Julian, 1995) es de gran ayuda, mientras que en el segundo la aplicación de un examen corto (quizz) y la solución de las tareas es la estrategia a seguir. Es importante recordar que la primera pregunta que debe hacerse toda persona que desea desarrollar el PeCr es: “¿Cómo se sabe que...?”, ya que involucra tanto la característica conductual CC1, como la CC2 y sus respectivas habilidades (Tabla 1).

Enseguida ha de notarse que en el esquema de la figura 1 aparecen dos actividades en el mismo nivel del primer momento, un quizz y una tarea. Ambas tienen la función de desarrollar el hábito del estudio continuo y sistemático. En el caso del quizz se recomienda aplicarlo en cada clase, y ha de formar parte esencial de la evaluación. El quizz, como examen corto puede constar de tres a cinco preguntas que evalúen conocimiento memorístico, por ejemplo, que enuncie la Segunda Ley de Newton o que proporcione las definiciones de aceleración, fuerza o cantidad de movimiento. Por su parte la tarea deberá cumplir con el desarrollo de la característica conductual 4 y sus tres habilidades asociadas. Para esto, nuestra experiencia muestra que la retroalimentación sistemática es de gran ayuda para alcanzar tal objetivo. No es suficiente recoger la tarea, revisarle y regresarla sin comentarios o, mejor, tomando algunos minutos de la sesión de aula para resolver los problemas y hacer ver cómo pueden superarse los errores cometidos.

El segundo momento consiste en la presentación y/o construcción de nuevos conceptos, donde nuevamente el diálogo socrático es la piedra angular del proceso. La exposición o clase magisterial es recomendada sólo para el caso en que se presentan conceptos con los que el estudiante no ha tenido contacto con el contenido que se va a tratar durante la sesión, o para testimonios históricos.

El tercer momento, la confrontación, se realiza también con el diálogo socrático y su importancia para la aceptación y asimilación de los nuevos conceptos es crucial. Aquí es conveniente aclarar que confrontación se refiere a comparar los nuevos conceptos (del segundo momento) con los preconceptos (del primer momento). Generalmente, los preconceptos son errores conceptuales arrastrados de los niveles educativos previos al nivel superior que. Por ejemplo, en una sesión de aula sobre el tema de temperatura, al investigar los preconceptos

encontramos que el error conceptual más común en nuestro medio es: “La temperatura es la medida del calor”. El siguiente extracto del diario de campo de un observador ejemplifica la manera en que hemos llevado a cabo la confrontación:

Profesor.- “y, ¿qué es el calor?”

Estudiante.- “una forma de energía”

Profesor.- “en qué unidades sabemos que se mide la energía?”

Estudiante.- “joules”

Profesor.- “¿y en qué unidades se mide la temperatura?”

Estudiante.- “grados”

Profesor.- “¿Cómo puede, entonces, una cantidad cuyas unidades son grados, medir algo cuyas unidades son joules? ¿Acaso joules y grados son lo mismo?”

La confrontación anterior entre temperatura y calor por medio de sus unidades les da los elementos necesarios para concluir que la temperatura no puede medir el calor. Por consiguiente, este momento lleva de inmediato al cuarto momento, en el que se pueden realizar dos tipos de acciones: un debate informal o una solución guiada de problemas. En el primer caso, varios estudiantes exponen sus ideas sobre el concepto o situación, las cuales se critican o analizan por otros estudiantes, con el profesor como moderador. La actividad tiene un alto valor para evaluar el desempeño de estudiantes en cuanto a las características conductuales CC2 y CC3, y para detectar a aquellos o aquellas que no participan de la actividad. Para con ellos habrá que instrumentar alguna estrategia que los invite a participar activamente poco a poco.

El quinto momento consiste en permitir la aplicación de los conceptos en diversas situaciones que pueden ser el análisis de casos o la solución de problemas. Las formas de trabajo que hemos ensayado son individual y grupal, ésta última por medio de grupos cooperativos

(Andre, 1999; Crouch and Mazur, 2001). Con estas actividades es posible desarrollar las características 4 y 5 del PeCr.

El sexto momento consiste en una evaluación global final, tanto del proceso como de los aprendizajes. Generalmente se aprovechan los resultados de los trabajos en equipo o individuales o se plantean preguntas abiertas. Es de notar que la evaluación se lleva a cabo a lo largo de todo el proceso (Figura 1). Los quizzes y las tareas conforman los primeros aspectos a evaluar, mientras que los desempeños en clase durante las etapas de confrontación y de trabajo grupal o individual dan lugar a otras tantas evaluaciones. La evaluación global final es la que proporciona una calificación numérica, la cual contribuye a la calificación final del ciclo escolar correspondiente.

La evaluación entre los momentos dos al cinco se realiza, esencialmente, de acuerdo con una rúbrica conocida como Matriz de Pensamiento Crítico² en la que se evalúan ocho aspectos del PeCr de acuerdo con una escala de cuatro niveles: Sobresaliente, Satisfactorio, Regular, Insatisfactorio. Resumimos en la tabla 2 siguiente los ocho aspectos del PeCr que se evalúan y su relación con las Características Conductuales propuestas en la tabla 1.

RESULTADO DE UNA APLICACIÓN DE LA EDPC

La EDPC se ha aplicado como experiencia piloto en cuatro grupos de la unidad de aprendizaje Introducción a la Física que se imparte, con el mismo syllabus, en el primer semestre de carreras de ciencias e ingenierías en dos universidades de la zona metropolitana de la ciudad de Guadalajara, Jalisco, México. Los grupos se identifican simplemente con los números 1, 2, 3 y 4, dos de cada universidad. Los grupos tienen la característica común de tener un número de alumnos similar, los tres primeros de 28 alumnos y el número 4 de 27 alumnos. Cabe señalar que

en una de las universidades se presentó un fenómeno de deserción por el que, al final del semestre, los grupos 3 y 4 tuvieron la presencia de 22 y 19 alumnos, respectivamente.

La metodología utilizada corresponde a un diseño longitudinal panel (Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado, C., Baptispta Lucio, M.P., 2010: 160-161), en la cual, los mismos individuos se observan a lo largo de un semestre, en cuanto a sus cambios de actitud y participación, de acuerdo con las características conductuales de la tabla 1, evaluadas con la Matriz de Pensamiento Crítico. La forma de proceder fue la siguiente. En las dos primeras sesiones del semestre se dividió cada grupo en dos subgrupos de observación; en el primero, que denominamos SG1 se incluyeron cinco alumnos que destacaron por sus primeras participaciones, mientras que el subgrupo SG2 lo representan el resto de los estudiantes. Un observador externo (que no forma parte del grupo, ni es el profesor) se encargó de llevar el diario de campo con las observaciones clasificadas en categorías de observación que correspondieron a las características conductuales y la Matriz de Pensamiento Crítico. Las evaluaciones, de acuerdo con los criterios numéricos de la Matriz, se llevaron a cabo en tres momentos del semestre: en la segunda semana (cuarta sesión, e inicio de la aplicación de la EDPC), en la semana 7 y en la semana 14 (dos semanas antes de finalizar el semestre). Debido a la deserción escolar en dos de los grupos, los resultados de las semanas 7 y 14 son promedios sobre el número total de estudiantes presentes.

La escala de calificación del PeCr se especifica en la Matriz de Pensamiento Crítico, de donde resumimos: 4 para Sobresaliente, 3 para Satisfactorio, 2 para Regular y 1 para Insatisfactorio. La tabla 3 sistematiza los resultados.

Por el uso de la ganancia normalizada $g = (\text{Calificación final}) - (\text{Calificación inicial}) / [1 - (\text{calificación inicial})]$ (Alarcón Opazo, H.R. y De la Garza Becerra, J. E., 2009), donde las calificaciones inicial y final se obtienen considerando que 5, la calificación máxima, es el 100%.

Este factor puede tomar valores entre 0 y 1, donde 0 significa que no se lograron aprendizajes, mientras que 1 corresponde al máximo aprendizaje posible. Los resultados de este cálculo se resumen en la tabla 4.

DISCUSIÓN

Los números de la tabla 3 muestran una mejoría en cuanto al desarrollo de las características conductuales (y sus respectivas habilidades) relacionadas con el PeCr. En el caso de los subgrupos SG1, compuestos con los cinco alumnos que se mostraron más abiertos a la participación grupal desde la primera sesión áulica, el aumento de calificación parece ser más notorio en todos los grupos, aunque la dispersión mostrada por la desviación estándar es mayor que en los casos de los subgrupos SG2 compuestos por el grueso de los estudiantes de cada grupo.

Los valores de la tabla 4 son más significativos. Puede observarse que el subgrupo SG1 del grupo 1 y el subgrupo SG2 del grupo 4 presentan los mayores valores de ganancia normalizada, mientras que en los grupos 2 y 3, sus subgrupos presentan valores de ganancia normalizada semejantes. Si se comparan los subgrupos SG2 del grupo 1 y el subgrupo SG1 del grupo 4 con sus respectivas contrapartes, se aprecian diferencias. En el grupo 1, el subgrupo SG1 obtuvo un valor de ganancia normalizada mayor al doble del valor de ganancia normalizada del subgrupo SG2, mientras que para el grupo 4, la ganancia normalizada del subgrupo SG2 es algo menos del doble del valor respectivo para el subgrupo SG1.

El mayor valor encontrado es 0.556 para el subgrupo SG1 del grupo 1 y el menor valor es de 0.182 para el subgrupo SG2 del grupo 2. El promedio de los valores de la ganancia

normalizada es de 0.354. Este valor nos indica ratifica, en promedio, lo que se afirmó al inicio de la discusión, respecto a que las características conductuales mejoraron satisfactoriamente.

CONCLUSIONES

Desarrollar el Pensamiento Crítico no es una tarea fácil, puesto que requiere elementos que, generalmente, se oponen a las prácticas tradicionales imperantes en nuestro medio. El rol del profesor ha de cambiar dramáticamente y, como requisito, el profesorado ha de haber desarrollado las características propias de un pensador crítico, lo cual puede ser un proceso relativamente largo, intencionado y con metas definidas. Con respecto al estudiantado, resulta una tarea doblemente difícil, pues además el profesor o la profesora deberán enfrentarse a los vicios adquiridos durante los años previos a la educación superior. Sin embargo, nuestra experiencia muestra que, una vez superado el obstáculo de la formación o autoformación docente, el trabajo con el alumnado se facilita enormemente. Cuando existe una guía apropiada, los estudiantes cooperan y se entusiasman ante los nuevos retos que se les proporcionan. Todos aquellos profesores que han utilizado estrategias didácticas centradas en el alumno y su aprendizaje, o métodos de enseñanza activos, saben que la situación mencionada es cierta.

El Modelo Didáctico que hemos utilizado y descrito en este trabajo nos ha dado resultados altamente satisfactorios. Creemos que las preguntas planteadas en la introducción, las que a su vez determinaron el desarrollo del presente trabajo pueden ser contestadas de manera igualmente satisfactoria: Si puede desarrollarse la habilidad de pensar con la EDPC, por lo que podríamos asegurar que si se desarrolla otra estrategia análoga, también podría utilizarse con el mismo fin. La respuesta a la segunda pregunta es igualmente afirmativa: De acuerdo con nuestro estudio, sí es posible enseñar a pensar.

Finalmente, se alcanzaron los objetivos planteados. Nuestro trabajo contribuye a las ciencias de la educación en el ámbito de la enseñanza de las ciencias, y hemos propuesto un modelo pedagógico para las nuevas generaciones de estudiantes que ingresan al nivel superior.

REFERENCIAS

- Alarcón O. H.R. y De la Garza, B. J. E. (2009). Influencia del Razonamiento Científico en el Aprendizaje de Conceptos en Física Universitaria: Comparación entre Instrucción Tradicional e Instrucción por Modelación. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_05/ponencias/1189-F.pdf
- Andre, K, M. (1999). Cooperative Learning: An Inside Story, *The Physics Teacher*, 37(6), pp. 356-358.
- Arons, A.B. (1997). *Teaching Introductory Physics*, United States: John Wiley & Sons, Inc.
- Behar-Horenstein, L.S. y Niu, L. (2011). Teaching Critical Thinking Skills In higher Education: A Review Of The Literature, *Journal of College Teaching & Learning*, 8(2), pp. 25-41.
- Bernal, J.D. (1945). Science teaching in general education, *Science Education*, 29, pp. 233-246.
- Castiblanco, O. y Vizcaino, D. (2006). Pensamiento Crítico y Reflexivo desde la Enseñanza de la Física, *Revista Colombiana de Física*, 38(2), pp. 674-677.

Crouch, C.H. y Mazur, E., (2001). Peer Instruction: Ten years of experience and results, American Journal of Physics, 69(9), pp. 970-977.

Dowling, J.E. (2004). The Great Brain Debate. Nature or Nurture? United States: Joseph Henry Press.

Ennis, R.H. (1962). A concept of critical thinking, Harvard Educational Review, 32(1), pp. 81-111.

Hernández, S. R., Fernández C. C. y Baptispta, L. M.P., Metodología de la Investigación, México: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V.

Ilyenkov, E. V. (2007). Our Schools Must Teach How to Think!, Journal of Russian and East European Psychology, 45(4), pp. 9-49.

Julian, G. M. (1995). Socratic dialogue –With how many?, The Physics Teacher, 33(6), pp. 338-339.

Laiton Poveda, I. (2011). ¿Es posible desarrollar el pensamiento crítico a través de la resolución de problemas en física mecánica?, Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 8(1), pp. 54-70.

Martínez, G. R. C. y Lara, B. G. A. (2011). Dos o Tres Exámenes Parciales, ¿qué es mejor?,
Reporte Interno, Escuela Superior de Ingenierías, Universidad Panamericana campus
Guadalajara.

Martínez, D. A. (1999). Constructivismo Radical, Enseñanza de las Ciencias, 17(3), pp. 493-
502.

OECD. (2007). Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science. Recuperado de
www.sourceoecd.org/education/9789264029125

Sewell, A. (2002). Constructivism and student misconceptions. Why every teacher needs to
know about them, Australian Science Teachers' Journal, 48(4), pp. 24-28.

NOTAS AL CALCE

<http://www.criticalthinking.org/>

Enlace directo: [http://www.criticalthinking.org/pages/critical-thinking-testing-and-
assessment/594](http://www.criticalthinking.org/pages/critical-thinking-testing-and-assessment/594)

TABLAS

Tabla 1. Características conductuales del Pensamiento Crítico y sus habilidades correspondientes

Característica Conductual	Habilidad
CC1. Puede diferenciar entre fuentes de información confiables (de personas o instituciones con autoridad académica o moral) y no confiables (de personas o instituciones sin autoridad académica o moral)	H1. Apertura a nuevas ideas H2. Aprender términos y hechos, conceptos y teorías de la materia en cuestión H3. Buscar, interpretar y utilizar información científica
CC2. Reconoce afirmaciones carentes de sentido; esto es, afirmaciones que no son definiciones, que no son verificables por observación directa o indirecta, o que no son proposiciones lógicas o matemáticas	H4. Desarrollar argumentaciones válidas en el ámbito de la física (en el nivel de aprendizaje pertinente)
CC3. Evita definiciones circulares; distingue entre un mero nombre o etiqueta y el concepto que lo caracteriza o lo define	H5. Describe y explica fenómenos naturales y procesos tecnológicos en términos de conceptos, principios y teorías físicas
CC4. Selecciona datos relevantes o pertinentes para la solución de un problema	H6. Destreza algebraica y analítica H7. Destreza para resolver problemas H8. Habilidad para aplicar principios y generalizaciones aprendidas a problemas y situaciones nuevas
CC5. Critica inferencias obtenidas de observaciones, lo que significa que puede reconocer si las inferencias se obtienen directamente de las observaciones, si no están relacionadas con éstas, o si las inferencias y las observaciones se contradicen	H9. Demostrar una comprensión adecuada de los conceptos y principios fundamentales de la física (en el nivel de aprendizaje pertinente) H10. Habilidad para sintetizar e integrar información e ideas H11. Habilidad para distinguir entre observación e inferencia y entre hecho y opinión
CC6. Selecciona una hipótesis de entre un conjunto de ellas para explicar adecuadamente los resultados de observaciones	H12. Habilidad para aplicar principios y generalizaciones aprendidas a problemas y situaciones nuevas

Tabla 2. Relación de aspectos del PeCr a evaluar y sus características conductuales

Aspecto del PeCr que se evalúa	Característica Conductual
Propósito	Puede explicar satisfactoriamente lo que se pide en la tarea y enunciar correctamente los objetivos que se persiguen.
Pregunta clave, o problema	CC3. Evita definiciones circulares; distingue entre un mero nombre o etiqueta y el concepto que lo caracteriza o lo define. CC4. Selecciona datos relevantes o pertinentes para la solución de un problema.
Punto de vista	CC2. Reconoce afirmaciones carentes de sentido; esto es, afirmaciones que no son definiciones, que no son verificables por observación directa o indirecta, o que no son proposiciones lógicas o matemáticas.
Información	CC1. Puede diferenciar entre fuentes de información confiables (de personas o instituciones con autoridad académica o moral) y no confiables (de personas o instituciones sin autoridad académica o moral).
Conceptos	CC3. Evita definiciones circulares; distingue entre un mero nombre o etiqueta y el concepto que lo caracteriza o lo define.
Asunciones (hipótesis)	CC4. Selecciona datos relevantes o pertinentes para la solución de un problema.
Interpretaciones, inferencias	CC5. Critica inferencias obtenidas de observaciones, lo que significa que puede reconocer si las inferencias se obtienen directamente de las observaciones, si no están relacionadas con éstas, o si las inferencias y las observaciones se contradicen.
Implicaciones, consecuencias	CC6. Selecciona una hipótesis de entre un conjunto de ellas para explicar adecuadamente los resultados de observaciones.

Tabla 3. Puntuaciones de desarrollo de Pensamiento Crítico

	Grupo 1 Media (Desviación estándar)		Grupo 2 Media (Desviación estándar)		Grupo 3 Media (Desviación estándar)		Grupo 4 Media (Desviación estándar)	
	SG 1	SG 2	SG 1	SG 2	SG 1	SG 2	SG 1	SG 2
Sem 1	2.2 (0.447)	2.0 (0.674)	2.6 (0.548)	2.174 (0.576)	2.2 (0.837)	2.087 (0.596)	2.6 (0.548)	2.045 (0.575)
Sem 7	2.8 (0.837)	2.174 (0.65)	2.8 (0.837)	2.217 (0.6)	2.6 (0.894)	2.238 (0.768)	2.8 (0.837)	2.3 (0.865)
Sem 14	3.2 (0.837)	2.609 (0.891)	3.0 (1)	2.609 (0.941)	3.0 (1)	2.882 (0.697)	3.2 (0.837)	3.071 (0.73)

Tabla 4. Valores de Ganancia Normalizada

Grupo 1 Ganancia Normalizada		Grupo 2 Ganancia Normalizada		Grupo 3 Ganancia Normalizada		Grupo 4 Ganancia Normalizada	
SG 1	SG 2	SG 1	SG 2	SG 1	SG 2	SG 1	SG 2
0.556	0.255	0.2	0.182	0.4	0.375	0.333	0.532

FIGURA

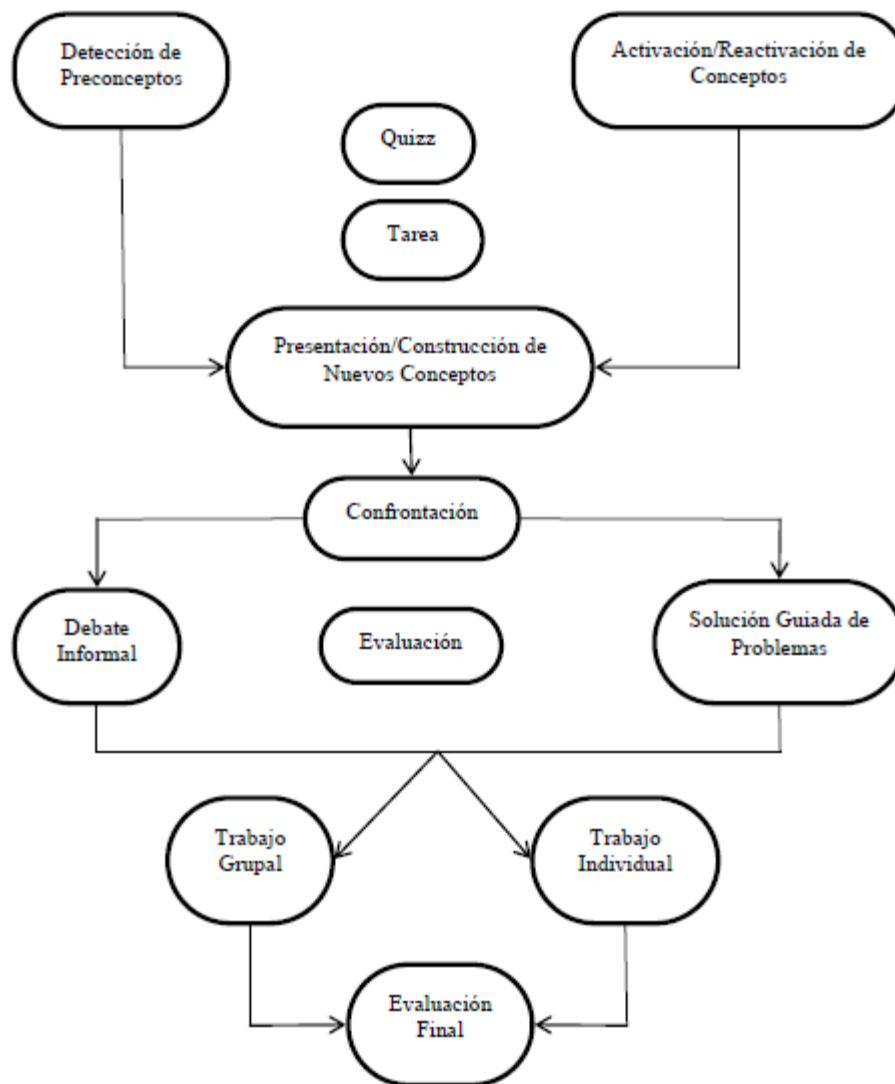


Figura 1. Estrategia Didáctica para el Desarrollo del Pensamiento Crítico

ESTRATEGIA COMUNICATIVA DENTRO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Álvarez, C.¹, Salinas, H.², Moyano, A.³

^a UANL, Comunicación, "Monterrey", México

^b UNACAR, Ciencias Educativas, "Cd. del Carmen", México

^c UANL, Psicología, "Monterrey", México

cynthia.alvarezam@uanl.edu.mx, salinas_heidi@hotmail.com, auroramoyano@yahoo.com

Trabajo preparado para su presentación en Primer Congreso Internacional de Investigación
Educativa RIE-UANL.

Eje Temático: Estrategias y Procesos Educativos

b. Prácticas y Metodologías Educativas Innovadoras

Resumen / Abstract

Educación es una actividad sustantiva para la sociedad y el desarrollo de naciones, por ello la importancia e interés que demuestran los países en la integración de propuestas educativas, que les permitan posicionarlos como potencias mundiales a través de diversos factores que buscan mejorar la calidad de vida de sus ciudadanos. En las últimas décadas los Centros de Investigación mediante el trabajo colegiado de investigadores y cuerpos académicos han operativizado diversas innovaciones educativas, sin embargo y a pesar de los esfuerzos no todas éstas nuevas alternativas han logrado el impacto que se ha esperado.

Universidades e Instituciones de Educación Superior han realizado inversiones en modernizar y actualizar sus modalidades de educación, adquiriendo tecnología que les permita desarrollar Educación a Distancia considerando a ésta como la panacea angular para la solución y atención de la nueva demanda educativa. Sin embargo el contar con la tecnología adecuada no es la solución a la problemática de diversificación y flexibilización de la oferta educativa en las IES, se requiere un adecuado diseño instruccional que permita abordar coherentemente los contenidos curriculares abordados por la implementación de las TIC's.

En el marco del contexto de la estructura del modelo Dick & Carey se presenta una propuesta de diseño instruccional para los catedráticos universitarios, con la finalidad y el propósito de presentar sus elementos de una manera organizada y clara para su desarrollo, elaboración e implementación. Utilizar diferentes estrategias puede ser de utilidad para lograr una mayor conexión con los estudiantes, es responsabilidad del docente encontrar la que menor se adapte a su audiencia meta, el propósito del docente es facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, generando un aprendizaje significativo y de utilidad para su desarrollo integral dentro de su vida profesional.

Palabras claves: Diseño Instruccional, Estrategia Comunicativa, Educación Universitaria, Formación Docente y Metodología Educativa.

INTRODUCCIÓN

Las instituciones educativas independientemente el nivel académico del que se trate, exige el uso y aplicación de diseños de instrucción que permitan a los estudiantes lograr un aprendizaje significativo, que les brinde las herramientas para un desempeño profesional eficaz y eficiente en el campo laboral, permitiéndoles así obtener mejores oportunidades de empleo. En la planeación es importante incorporar un sinnúmero de herramientas y recursos para el diseño instruccional lo que requiere de un gran esfuerzo, una planeación y la organización del equipo de trabajo, se pueden utilizar diversas estrategias para lograr que un curso sea exitoso, tomando en cuenta información previa al diseño, sin embargo un trabajo realizado en base a un modelo garantiza el logro de lo que se tiene planeado.

El Modelo Dick & Carey (2009), basa su estructura en el Enfoque Sistemático de la Enseñanza, dicho modelo contempla los elementos que se tienen que considerar en el diseño

instruccional. La meta de inicio de partida del diseño instruccional, es una guía el proceso de desarrollo, que permite identificar con claridad lo que se pretende durante la instrucción.

Dentro del proyecto de capacitación docente, para el desarrollo de estrategia comunicativa se planteó la meta instruccional, del que al finalizar el módulo de instrucción la planta docente, planificará un esquema de cátedra para una sesión presencial, utilizando las cartas descriptivas del plan de estudios del área de publicidad, con la finalidad de cumplir con la función de facilitador de información.

La Universidad objeto de estudio es una institución de educación pública con más de 75 años dedicada a la formación de profesionales en las diferentes áreas académicas, cuenta con 27 escuelas dedicadas a ofrecer programas de licenciatura, maestrías y doctorados en áreas como, arquitectura, diseño, artes, educación, humanidades, ciencias agropecuarias, ciencias de la salud, ciencias naturales y exactas, ciencias sociales y administrativas, ingeniería y tecnología, así como 29 escuelas con programas de educación técnica y media superior, sus dependencias se encuentran ubicadas en 31 municipios de 51 que tiene el estado de Nuevo León (N.L.), México.

En el primer informe de actividades de su rector correspondiente al año 2010, menciona que la universidad cuenta con un total de 133 mil 103 estudiantes inscritos en sus diferentes dependencias académicas, así como un total de 5,930 profesores, de los cuales 2,881 (49%), son de tiempo completo, el 88% cuenta con estudios de posgrado, 7% a nivel especialidad, 65% a nivel maestría y 28% a nivel doctorado.

Ante esta comunidad universitaria, el interés por ofrecer un programa de estudio que sea competitivo a nivel internacional, la universidad implementó un modelo educativo que tiene como finalidad orientar la planeación, operación y evaluación académica en sus diferentes programas educativos.

Adaptarse a cambios suele ser difícil y si hablamos que la mayoría de los catedráticos se encuentra en fechas próximas de jubilación es un reto el poder cambiar sus métodos de enseñanza, con una estrategia adecuada y con un diseño instruccional dentro de la orientación se pretende concientizar a los docentes de la importancia del modelo educativo, ya que son los proveedores del desarrollo profesional (UNESCO, 2008) y lograr que cumplan con su rol y función descrita en el modelos educativo.

El lograrlo requiere de compromiso y responsabilidad por parte de los involucrados, de toma de decisiones adecuadas y la implementación, así como de la disponibilidad y buena actitud para enfrentar retos.

MARCO TEÓRICO

En los últimos años las instituciones académicas buscan satisfacer la demanda de los estudiantes, ofreciéndoles carreras con altos estándares de calidad, que les permitan ser competitivos ante la oferta laboral, es por esa razón que implementan modelos educativos que optimice su aprovechamiento y cuidado (Centro de Estudios Educativos, 2012), así mismo que satisfagan las necesidades de los empleadores.

El Modelo Educativo considera el diseño de programas, el perfil genérico de ingreso y egreso de sus estudiantes, un nuevo esquema de actividad, los roles de profesores y estudiantes, los planes de estudio flexible, la incorporación de las tecnologías de la comunicación y la información en los procesos educativos, así como el desarrollo, experiencias académicas y de investigación, concepto de crédito centrados en el aprendizaje y una evaluación de lo aprendido mediante metodologías e instrumentos sustentados en los ejes rectores de su modelo, el cual destaca la importancia del aprendizaje significativo, así como la transformación real de las

prácticas institucionales, el modelo se centra en el aprendizaje del alumno, permitiéndole ser el gestor de la construcción de su proyecto educativo (UANL, 2012).

Con la finalidad de lograr lo estipulado, es indispensable que los docentes de las diferentes dependencias, ejerzan sus roles adecuadamente, con el objetivo de cumplir con lo que marca el modelo, para lograr esa participación en el desarrollo del modelo se pretende que el docente se involucre en las funciones que debe de ejecutar dentro de su clase, la comunicación entre los participantes es indispensable, ya que no se puede partir de supuestos o creencias de lo que es lo importante o las necesidades de los alumnos. (Dick & Carey, 2009)

La comunicación es de suma importancia para el ser humano, lo cual no ocurre de igual forma para cada persona, las situaciones, el contexto en el que vivimos, las personas con las que interactuamos, forman o modifican nuestra comunicación en el entorno en el cual nos desenvolvemos, “La interacción humana va transcurriendo día con día, con resultados que afectan los pensamientos y conductas personales y provocan nuevas interacciones, por lo que podemos pensar en la comunicación como en un proceso de fases sucesivas en el tiempo, debido a que está siempre en continuo cambio” (Fonseca, 2000:7), por lo tanto la comunicación es un elemento esencial en los procesos de aprendizaje y enseñanza (Salmerón, Rodríguez y Gutiérrez, 2010).

MÉTODO

La propuesta pretende contribuir a la formación integral del docente mediante la capacitación en el área comunicativa, la cual tiene como finalidad que permita poner en práctica diferentes estrategias y aplicar sus destrezas para el desarrollo adecuado de las clases presenciales. Logrando mantener una adecuada comunicación con los participantes del proceso

académico y generando un aprendizaje significativo para los estudiantes, el rol del docente dentro del aprendizaje es de suma importancia, por lo cual su función como proveedor de información trasciende en el proceso.

Dick & Carey (2009), mencionan que el aspecto más importante de las metas en la instrucción es la descripción de lo que los aprendices deberán de ser capaces de hacer, por lo que la meta del curso de orientación tiene como objetivo primordial permitir a los docentes que socialicen con una metodología educativa alternativa, que le permita utilizar material audiovisual que le facilite apropiarse de la ideología, con la finalidad de que al concluir la orientación el docente imparta su cátedra de acuerdo a los lineamientos marcados por las cartas descriptivas.

Ante la necesidad de generar en el estudiante un aprendizaje significativo, se propuso un módulo de instrucción básico para los docentes, que les permita ejercer parte de su rol, como proveedor de información de manera efectiva, generando un aprendizaje real y significativo en los alumnos, dando respuesta así a la gran responsabilidad que recae en su noble labor académica.

La instrucción fue impartida a 32 docentes de nivel licenciatura, los cuales se inscribieron de manera voluntaria, la convocatoria para el curso de capacitación fue publicada y distribuida por la dependencia educativa, mediante carteles y correos electrónicos a los interesados. Una vez inscritos los docentes se realizaron tres sesiones de cuatro horas, dentro de las instalaciones de la universidad.

La meta instruccional al presentar los objetivos de rendimiento, permite establecer lo que se lograra al finalizar la instrucción, Dick & Carey (2009), establecen que los objetivos claros darán una base sólida para la selección y el desarrollo de materiales didácticos, por lo cual la

tabla 1 contiene las destrezas subordinadas, los conocimientos, las habilidades y las actitudes que fueron adquiridas por los participantes dentro de la instrucción modular.

En apego al modelo de análisis instruccional propuesto por Dick & Carey (2009) plantean la descripción de las habilidades subordinadas y conocimientos que el participante del curso requiere para poder desarrollar los contenidos, así como las conductas de entrada y destrezas.

Para el módulo de auto instrucción de comunicación docente en el aula, en la primera parte se hace referencia a la explicación de objetivos planeados para la sesión, las destrezas subordinadas a desarrollar son en orden vertical de forma ascendente clasificar la comunicación no verbal como conocimiento previo para el desarrollo de la primera destreza, la cual se identificó como el establecimiento del contacto visual entre el docente y el grupo, ubicando al participante en el escenario real de una clase, posterior a esa destreza se plantea una segunda que se enfoca a categorizar la personalidad de sus estudiantes, estableciendo diferentes categorías de lo que proyecta el estudiante por su forma de vestir, comunicarse y compórtense con los compañeros del grupo.

Posterior a la categorización de la personalidad de los estudiantes, se requiere comparar los intereses de los mismos, ya que no se puede partir del supuesto de que todos son iguales; por lo que es necesario establecer un tema en común para el grupo, que permita atraer la atención de los participantes con los respectivos ejemplos y contraejemplos; en esta etapa del proceso puede el docente hacer uso de anécdotas, metáforas, chistes o noticias del contexto social.

La última destreza subordinada es dirigir los comentarios, anécdotas, vivencias expresadas al grupo hacia el contenido de la clase para el logro de la primera fase de la meta que se pretende, explicar los objetivos que se tienen planeados para la sesión. Para el desarrollo de la

segunda parte se hace referencia a la esquematización de la enseñanza, las destrezas subordinadas para este elemento en orden ascendente es en primera instancia los conocimientos y destrezas previas que requiere tener el participante de este módulo instruccional es el dominio del programa WinCmaps Tool v5.03 aunado al dominio de la comunicación oral y escrita, posteriormente a esos conocimientos ubicamos la categoría cognitiva en la que se enlista el concepto de mapa mental, definir el concepto de mapa mental mediante la caracterización de diferentes conceptos previos, caracterizar los elementos de mapa mental en la cual se presentan los elementos que lo integran, asimismo es necesario presentar de forma gráfica el contenido temático conociendo de forma previa ejemplos y contraejemplos de lo que es representación gráfica, esto nos brinda como consecuencia un listado de conceptos que le permitirán redactar las ideas generales hasta llegar a conceptos específicos, para lograr la señalización de los contenidos relacionados.

Teniendo redactadas las ideas se puede continuar con diagramar el mapa mental haciendo uso del programa WinCmaps Tool v5.03. En el diagrama 1 se identifica el procedimiento específico para la realizar el diagrama del mapa mental de forma digital en el programa WinCmaps Tool v5.03, en forma horizontal se ubica el proceso para la creación del mismo.

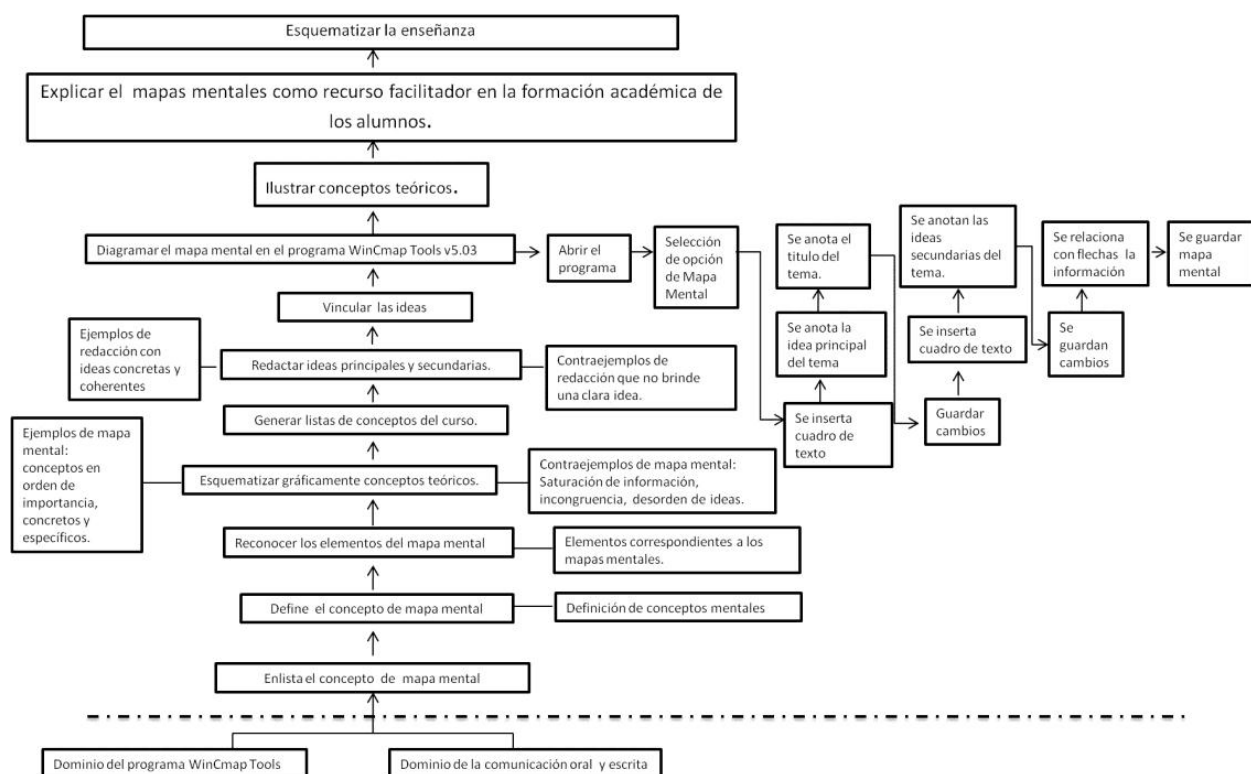


Diagrama 1. Esquemización de la enseñanza

Al finalizar esta parte del proceso los participantes podrán presentar gráficamente conceptos teóricos y con ello se alcanza la última destreza subordinada que es la esquematización de mapas mentales que le permitirá la explicación del tema facilitado la formación académica de los alumnos. Para finalizar el último componente de la meta diagrama 2 que es la fundamentación del cierre de la clase, se presenta el esquema de forma vertical ascendente de lo simple a lo complejo. Iniciando nuevamente con el conocimiento previo de la comunicación oral y escrita, para posteriormente enlistar el concepto de cierre, seguido de enumerar conceptos vistos en clase, lo cual facilite identificar las características que le permitan fundamentar el cierre del contenido temático del curso, para subsecuentemente poner en practicar ejemplos de cierre y con la información organizada dé la oportunidad de aplicar lo aprendido en diferentes contextos.



Diagrama 2. Cierre de clase

RESULTADOS

Como parte de los resultados se obtuvo que de los 32 docentes de nivel licenciatura que participaron en el módulo de auto instrucción de comunicación docente en el aula el 100% de éstos logro diseñar el organizador gráfico conocido como mapa mental, si bien el 80% de los participantes se enfrentaron a la capacitación en una modalidad alterna a la tradicional el 100% logro un dominio estándar de la herramienta Win Cmaps Tool v5.03 mediante el adecuado diseño instruccional.

El dominio teórico- conceptual de la temática de capacitación docente, se mantuvo presente en los procesos prácticos que desarrollo el 90% de los participantes logrando la conceptualización del organizador gráfico: mapa mental, así como su definición. Teniendo que

retomar el objetivo de enseñanza para el 10% restante. De esta forma más de la media del grupo logro desarrollar y concluir satisfactoriamente el proceso de instrucción.

CONCLUSIONES

Las exigencias académicas a nivel internacional han servido de base para la transformación de las instituciones pública de nivel superior en México, de forma constante existen cambios en los programas de capacitación docente con el objetivo de cumplir satisfactoriamente con los indicadores propuestos por parte de las organizaciones educativas.

La propuesta de instrucción incluye elementos importantes que permitirán al docente desarrollar de forma eficiente y pertinente los contenidos temáticos, en pro del modelo académico que beneficia al desarrollo de competencias profesionales de sus estudiantes, lo cual le permite adaptarse al mercado laboral. Por otra parte es oportuno destacar que la formación docente requiere de compromiso y responsabilidad, lo cual facilita la educación continua y permanente de los docentes que se encuentran comprometidos con la institución educativa. Es necesario contar con el apoyo administrativo para el desarrollo de nuevas habilidades docentes, que le permitan utilizar herramientas tecnológicas dentro de su cátedra de una manera entusiasta y que resulten de eficacia para sus estudiantes.

Los resultados obtenidos de la capacitación impartida a los docentes universitarios sirven de antecedente para investigaciones posteriores, así como a las instituciones que desean implementar una educación continua y permanente para sus docentes, con la finalidad de contar con personal altamente capacitado y comprometido con sus estudiantes. El trabajar para la educación es una labor que requiere de personas capacitadas y adiestras ante la demanda de un mundo globalizado.

REFERENCIAS

- Centro de Estudios Educativos, A. C., (2012). Compromisos de campaña y prioridades en la agenda educativa del presidente electo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLII (3) 5-20. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27024686001>
- Dick, W., Carey, L., y Carey, J. (2009). *The systematic design of instruction* (7th ed.). New York, NY: Allyn & Bacon.
- Fonseca, S. (2000). *Comunicación oral: Fundamentos y práctica estratégica*. México: Pearson Educación.
- Gagné, R. M. y Briggs, L. J. (1987). *La Planificación de la Enseñanza: sus principios*. México, Editorial Trillas.
- Primer informe de actividades Dr. Jesús Ancer Rodríguez, (2010). Población escolar y planta académica. Recuperado el 20 de enero de 2011 de:
http://www.uanl.mx/transparencia/informes/archivos/2010/informe_actividades_oct_2010.pdf
- Salmerón, H., Rodríguez, S. & Gutiérrez, C. (2010). Metodologías que optimizan la comunicación en entornos de aprendizaje virtual. *Comunicar*, XVII (34) 163-171. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15812481019>

UNESCO. (2008). Competency Standards Modules. Recuperado el 20 de enero de 2011 de:

<http://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst/The%20Standards/ICT-CST->

[Competency%20Standards%20Modules.pdf](http://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst/The%20Standards/ICT-CST-Competency%20Standards%20Modules.pdf)

Universidad Autónoma de Nuevo León, (s.f.). Modelo educativo. Recuperado el 10 de abril de

2012, de: <http://mediasuperior.uanl.mx/00/modelo-educativo.pdf>

ESTRATEGIAS DE ESTUDIO Y APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE CONTABILIDAD: UN ESTUDIO DE CASO

Araiza, M.J.¹, Kutugata, A.², Jardines, F. J.¹ y Barragán, J.N.¹

¹ UANL, FACPYA, "Monterrey", México.

² Investigador Independiente, "Monterrey", México.

araizav@gmail.com ; akutugat@intercable.net ; francisco.jardinesg@uanl.mx, jbarragan50@hotmail.com

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL
Eje Temático: Investigación Educativa Interdisciplinaria

b. Innovación educativa, en el desarrollo de la formación integral en contextos presenciales,
virtuales y/o mixtos.

RESUMEN

El siguiente estudio de caso aplica el L.A.S.S.I. (Learning and study strategies inventory) para lograr comprender las áreas de oportunidad y guía que ameriten los estudiantes de primer ingreso en la carrera de contaduría pública. Las áreas que integran el instrumento L.A.S.S.I. son: actitud, motivación, administración de tiempo, ansiedad, concentración, proceso de información, selección de ideas principales, ayuda en estudios, auto-evaluación o control y estrategias para exámenes de acuerdo a la Asociación Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica (2013). Como resultado de esta aplicación, el equipo de investigación sugiere estrategias académicas que permitan resolver los conflictos y áreas de alto riesgo en relación a las áreas de oportunidad de los estudiantes para su desarrollo, tomando en consideración los programas de tutores por profesores así como el programa de tutoría de estudiantes sobresalientes.

Palabras clave: Estrategias de enseñanza y Aprendizaje, L.A.S.S.I., Actitud, Motivación, Ansiedad, Concentración, Habilidades y Estrés.

ESTRATEGIAS DE ESTUDIO Y APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE CONTABILIDAD: UN ESTUDIO DE CASO

Los estudiantes universitarios que tienen auto-determinación tienen mayores posibilidades de encontrar una posición laboral de acuerdo a los estudios realizados por Hitchings y Retish, 2000; Gerber, 2002; Reis, McGuire, y Neu, 2000; Ruban, McCoach, McGuire, y Reis, 2003 citados por Hong, Heafner, y Slekar (2011). En este sentido, aquellos estudiantes que tienen control sobre sus fortalezas y áreas de oportunidad en su propio proceso educativo tienden a ser los más sobresalientes y exitosos en el ámbito académico (Hong, Heafner, y Slekar, 2011).

Para lograr desarrollar en los estudiantes las cualidades de independencia, responsabilidad y auto-motivación, el cuerpo académico de profesores y tutores deben establecer estrategias académicas de apoyo en aquellas áreas en las que los alumnos estén con bajo puntaje al obtener resultados del instrumento L.A.S.S.I. (H&H Publishing, 2013) que permite detectar percentiles en las siguientes áreas: actitud, motivación, administración de tiempo, ansiedad, concentración, proceso de información, selección de ideas principales, ayuda en estudios, auto-evaluación o control y estrategias para exámenes.

Al lograr obtener los percentiles de dichas áreas, se logrará integrar un perfil holístico sobre las estrategias de estudio y aprendizaje de los estudiantes universitarios y la aplicación de estrategias que permitan ayudar y desarrollar las habilidades y áreas con un bajo percentil para lograr un desarrollo académico sea de calidad, logrando así sobresalir en su entorno académico.

MARCO TEÓRICO

La influencia que ejercen los académicos en los entornos educativos a nivel universitario es clave al dar reforzamiento a las habilidades de Aprendizaje a los estudiantes que logran

fortalecer sus metas en relación a sus propias experiencias académicas traspalándolas al entorno laboral de acuerdo a Lu y Lambright (2010). Por otra parte, de acuerdo a Eyler y Giles (1999) los estudiantes de universidad que han realizado actividades de reflexión han tenido una asociación positiva en la habilidad de resolución de problemas. En el caso de programas de servicio social y de asistencia a departamentos académicos dentro de la institución universitaria, han logrado incrementar habilidades de liderazgo en los estudiantes de acuerdo a estudios realizados por Lu y Lambright (2010).

La actitud positiva de un estudiante tiene una correlación directa con la calidad de enseñanza y aprendizaje del profesor universitario. Dentro del desempeño en el aula, el volumen de voz, contacto visual con el estudiante eleva el nivel de retención de nueva información de acuerdo a estudios realizados por Coats y Smidchens, 1966; Patrick, Hisley y Kempner, 2000 citados por Hains-Wesson (2011). Por otro lado, en relación al comportamiento de los estudiantes universitarios, estudios realizados por Saade, 2007 y Pierce, Stacey y Barkatsas, 2007 demuestran que las emociones, interés y creencias sobre el Aprendizaje afectan el comportamiento y desempeño de los estudiantes (Kara, 2009).

De acuerdo a de Oliveira Pires (2009), la motivación se incrementa en la medida en que el estudiante mantenga e incremente su nivel de satisfacción de su propio proceso de enseñanza y aprendizaje. Para lograr un desarrollo constante de los niveles de motivación, Patrick, Gentry y Owens, 2006 citados por Balduf (2009) sugieren la implementación de actividades obligatorias con objetivos claros y beneficios que se obtendrán de éstas, con compromiso de comportamiento, persistencia y la continua motivación monitoreada por parte del académico.

En relación a la concentración, se debe de considerar que el rango de tiempo de atención de un estudiante, oscila entre los 10 a 15 minutos. De ahí la necesidad de variar la intensidad de

volumen de voz, uso de materiales audio-visuales y movimiento moderado en el aula para mantener el grado de atención. Con respecto a la concentración, es recomendable que el docente refuerce lo escuchado o visto a través de preguntas de verificación con la intención de motivar e incrementar el nivel de concentración (Buke y Ray, 2008).

El concepto de habilidades de estudio es definido como la aplicación de facultades mentales en relación a la adquisición de conocimiento así como de las técnicas y estrategias que permitan al estudiante leer o escuchar información con el propósito de recordar información de acuerdo a Harris y Hodges, 1995 citados por Richardson, Robnolt y Rhodes (2010). Para lograr lo anterior, los cursos de educación superior deben desarrollar el pensamiento crítico así como las habilidades de pensamiento en actividades que permitan construir el aprendizaje a través de la solución de problemas y casos que vinculen la teoría y la práctica así como el contexto de situaciones reales que permitan al estudiante desarrollar con creatividad las mejores soluciones a estas situaciones con flexibilidad (Newman, 2008).

Por otra parte, es relevante que el estudiante realice un calendario de actividades que le permita eficientizar el tiempo de estudio logrando así resultados sobresalientes. Sobre esta línea de pensamiento, el estudio realizado por Nonis y Hudson (2010) subraya la relación entre el tiempo dedicado al estudio y los resultados positivos, como la mejor solución. El desempeño del estudiante incrementará en la medida en que sus hábitos de estudio, así como las habilidades y actitudes sean consideradas de manera responsable por parte del estudiante (Yu, 2011).

Uno de los problemas más serios a los que se enfrentan los estudiantes universitarios es la capacidad de comprensión en cuanto a la habilidad de sintetizar y extraer las ideas principales de un texto, como los textos académicos especializados (Guenbaum, 2012).

Para tal caso, es pertinente realizar actividades de ejercicios de comprensión a través de preguntas-respuestas, resúmenes y comentarios. Estas estrategias se podrán implementar de manera oral para pasar a ejercicios escritos elevando la complejidad de textos en la medida en que el grupo logre dominar dichas estrategias. En la medida en que el estudiante logre dominar dicha estrategia, su nivel de motivación y actitud se verá incrementado, logrando fortalecer su desempeño de manera general en sus cursos académicos (Guenbaum, 2012).

En relación al aprendizaje de nuevos conceptos obtenidos a través de la lectura, Vermunt, 1992 citado por Van Bragt, Bakx, Bergen y Croon (2011) mencionan cinco conceptos a desarrollar: en primer término la construcción de conocimiento construyéndose con la fundamentación de conocimiento previo en una estructura de red; el uso de conocimiento de acuerdo a valoraciones por parte del mismo estudiante en relación con su propia experiencia; así como la capacidad de seleccionar datos a través de la retención de lo leído. En cuarto término, el trabajo cooperativo de equipos de trabajos entre pares y como último elemento, la estimulación construida a través de la necesidad de aprender nuevos conocimientos sustentados en la auto-motivación y necesidad de aprender para lograr resolver problemas y casos prácticos.

Dentro del concepto de estrategias de Aprendizaje, existen dos tipos de estrategias de acuerdo a Ferla, Valcke y Shuyten (2009) que son: estrategias de profundidad y superficial. En la primera se busca el comprender a través de actividades las ideas y datos relevantes y en la segunda se busca la memorización y capacidad de reproducir a corto plazo lo estudiado sin la intención de comprender a fondo o bien de aplicar dicho conocimiento.

Para lograr fortalecer las estrategias de profundidad, el docente debe seleccionar actividades activas, de experimentación y reflexivas que permitan construir el conocimiento en base a objetivos y competencias (Murphy, MacLaren y Flynn, 2009).

Cuando el estudiante tiene dificultades y problemas en su entorno educativo, se presenta un grado significativo de estrés de acuerdo a Lazarus, 1999 citado por Robotham (2008). En este caso, se debe de considerar que el estrés puede tener connotaciones positivas como el provocar que un estudiante estudie más tiempo y haga un esfuerzo por sobresalir y por el otro lado, una connotación negativa que llega a producir en el estudiante síntomas físicos y de comportamiento de acuerdo a Shields, 2001 citado por Robotham (2008).

Entre los síntomas que el estrés pudiera afectar a un estudiante están los siguientes: náuseas, cambios de hábitos alimenticios, trastornos en patrones de sueño, dolores estomacales, pérdida o aumento de peso, ansiedad, depresión, cambios de comportamiento llegando a la irritabilidad, abuso de alcohol u otras sustancias tóxicas, el fumar en exceso, sudoración, dolores de cabeza y dolores corporales por lapsos prolongados de acuerdo a Misra, McKean, Wes y Russo, 2000 citados por Robotham (2008).

PROPÓSITO Y METODOLOGÍA

Propósito y objetivos

A través del instrumento L.A.S.S.I. (Learning and study strategies inventory) que consta de 77 reactivos que miden los siguientes conceptos: Actitudes, Motivación, Administración de tiempo, Ansiedad, Concentración, Procesos de Información, Selección de Ideas principales, Ayuda al Estudio, Auto-Evaluación o Control y Estrategias de Exámenes (H&H Publishing, 2013), se aplican los resultados en SPSS v.18 para obtener los valores en percentiles y lograr así el análisis de resultados vinculándolos con los lineamientos presentados del marco teórico.

Por otra parte, la muestra seleccionada consta de 57 estudiantes de primer ingreso en la carrera de contaduría pública en el semestre Enero - Junio 2013 para el análisis grupal. En donde 29 estudiantes son mujeres, representando un 51% y 28 estudiantes varones, representando el

49% de estudiantes. En el caso del análisis individual, se han seleccionado 3 casos, de la lista original el quinto de cada caso, obteniendo los casos de estudiantes no. 5, 10 y 15.

El objetivo principal de este estudio es en primer lugar, identificar el nivel de aprendizaje y estrategias de estudio de los estudiantes, en segundo lugar, identificar dificultades y riesgo en cualquiera de las 8 áreas que mide el instrumento en los estudiantes y proponer estrategias y programas de apoyo para subsanar y buscar apoyo de profesionales en educación y psicología con la finalidad de desarrollar y elevar las áreas de mejora. Y por último, identificar y promover a aquellos estudiantes sobresalientes con excelente aptitudes para integrarlos en programas académicos de alto nivel, en los proyectos de intercambio y movilidad académica y motivar y promover en los mismos su participación en proyectos estudiantes de alto desempeño y desarrollo de talentos.

La hipótesis nula a aceptar o rechazar es la siguiente:

Ho – El nivel de Aprendizaje y estrategias de estudio en su mayoría oscilan entre el rango percentiles de 30 a 70 en más del 50% del total del grupo.

Por otra parte, la hipótesis alternativa a aceptar o rechazar es la siguiente:

H1 – El nivel de Aprendizaje y estrategias de estudio en su mayoría no oscilan entre el rango percentiles de 30 a 70 en más del 50% del total del grupo.

Instrumentos y procedimiento

Perspectiva cuantitativa. El nivel de confiabilidad del instrumento L.A.S.S.I. (H&H Publishing, 2013) de 77 reactivos tienen un Alfa de Cronbach de .88. Sin embargo, una vez corrido dicho instrumento por el equipo investigador utilizando el programa SPSS v.18, el Alfa de Cronbach que se obtuvo es de .93. El procedimiento que se siguió está basado en el estudio

Técnicas Psicométricas, Cát. II - Práctica de Investigación Claves de Corrección” de la “Asociación Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica” (2013), versión en Español. Dicho instrumento presenta en escala de Likert los valores en afirmaciones de 35 reactivos con las siguientes valoraciones: Nunca=0, Pocas veces=1, Algunas veces=2, Frecuentemente=3 y Siempre=4; en el caso de los 42 reactivos inversos los valores son: Nunca=4, Pocas veces=3, Algunas veces=2, Frecuentemente=1 y Siempre=0.

El instrumento está compuesto por 10 conceptos que son: Actitudes, Motivación, Administración de tiempo, Ansiedad, Concentración, Procesos de Información, Selección de Ideas principales, Ayuda al Estudio, Auto-Evaluación o Control y estrategias de exámenes (H&H Publishing, 2013). Los valores de cada variable son asignados por percentiles utilizando el programa de SPSS v.18, asignando rango de casos para poder calcular los percentiles utilizando la formula $((RACT-.5) / 57) * 100$ en cada categoría correspondiente. Después se procedió al análisis de estadística descriptiva por frecuencia de percentiles.

Análisis de Datos, Resultados y Conclusiones

El análisis fuera realizado de manera grupal y de casos individuales. Para el segundo tipo, se eligieron cada quinto caso en orden ascendente, seleccionando a los estudiantes correspondientes en la casilla no. 5, 10 y 15.

Género: 1 = Varón; 2 = Mujer

Edad: a = 16 años, b = 17 años, c = 18 años, d = 19 años y e = 20 años.

ACT = actitud / MOT= motivación / ADT= Administración de tiempo / ANS= Ansiedad /

CON= concentración / PDI= proceso de información / SIP= selección de ideas principales /

AAE= Ayuda en estudio / AOC= Auto-evaluación o control / EDP= Estrategias para exámenes.

De acuerdo a los resultados en percentiles analizado, la Hipótesis Nula se acepta:

Ho – El nivel de Aprendizaje y estrategias de estudio en su mayoría oscilan entre el rango percentiles de 30 a 70 en más del 50% del total del grupo.

Tabla no. 1

		ACT	MOT	ADT	ANS	CON	PDI	SIP	AAE	AOC	EDP
N	Valid	57.00	57.00	57.00	57.00	57.00	57.00	57.00	57.00	57.00	57.00
	Missing	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00
Mean		50.00	50.00	50.00	50.00	50.00	50.00	50.00	50.00	50.00	50.00
Median		48.25	47.37	51.75	47.37	50.88	50.88	62.28	51.75	49.12	49.12
Mode		75.44	22.81	39.47 ^a	67.54	19.30 ^a	41.23	62.28	51.75	69.30	49.12
Minimum		.88	.88	1.75	.88	.88	.88	.88	.88	.88	.88
Maximum		96.49	97.37	99.12	99.12	99.12	99.12	98.25	99.12	96.49	99.12
Percentiles	0	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	25	23.68	22.81	24.56	22.81	22.81	24.56	25.88	25.00	24.56	24.56
	50	48.25	47.37	51.75	47.37	50.88	50.88	62.28	51.75	49.12	49.12
	70	75.44	74.56	72.81	67.54	71.58	71.05	62.28	71.93	69.30	71.05
	75	75.44	74.56	72.81	71.93	75.44	75.44	73.25	75.44	69.30	76.32
	99	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Nota. Datos obtenidos del análisis en SPSS v.18 corrido por el equipo investigador. Análisis de Grupo.

Tabla no. 2

Caso	Género	Edad	ACT	MOT	ADT	ANS	CON	PDI	SIP	AAE	AOC	EDP
5	1	d	54	23	2	23	39	25	42	37	32	19
10	1	d	17	92	63	47	39	89	62	84	83	83
15	2	d	75	84	81	15	83	96	62	72	96	83

Nota. Datos obtenidos del programa SPSS v. 18. Análisis individual por casos.

Estos resultados están sujetos a los lineamientos presentados por la Asociación Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica” (2013) que establece que los valores entre 30 a 70 percentiles representan un rango aceptable de estudiantes.

Sin embargo, los alumnos entre 25 o menos están en riesgo y dificultades en el o los conceptos que resulten, requiriendo estrategias y programas de apoyo para subsanar y buscar apoyo de profesionales en educación y psicología para lograr desarrollar y elevar las áreas de mejora. Por otra parte, aquellos alumnos que obtienen rangos entre 75 o más, son estudiantes sobresalientes con excelente aptitudes para sobresalir y estudiar en programas académicos de alto nivel.

Análisis de grupo. Considerando los rangos que se encuentran en los percentiles bajos de 25 o menos, son los conceptos de ansiedad, concentración y motivación con un 23%. De acuerdo a estos resultados, los estudiantes que están en estos niveles deben aprender a sobrellevar y canalizar sus niveles de estrés, así como a aprender a re direccionar su atención y energía enfocada a las asignaturas y tareas académicas.

Para lograr lo anterior, es preciso contar con la asistencia de profesores tutores que logren identificar junto con los estudiantes aquellas situaciones y/o problemas que les pudieran estar causando estrés.

Por otra parte, para lograr incrementar su nivel de concentración es recomendable implementar en clases ejercicios de comprensión y enfoque a ideas principales a través de cuestionamientos orales y escritos sobre las explicaciones, lecturas y/o materiales de recursos académicos vistos en clase.

Además, con la ayuda de tutores estudiantiles, los alumnos con bajos niveles de concentración logran fortalecer habilidades y estrategias de estudio al comprender las bases de las teorías o conceptos expuestos en clases.

Cabe mencionar que una estrategia que permite fomentar el orden y las habilidades de estudio son los calendarios de trabajo. El formular un calendario con tiempos para el estudio,

realización de tareas, actividades recreativas y de diversión, le permitirán al estudiante organizar su tiempo con eficiencia y eficacia. Esta capacidad de organizar su tiempo, le permitirá aprender a fomentar su auto-control y asumir su responsabilidad para con su proceso enseñanza y de aprendizaje.

El proceso de motivación se podrá incrementar en la medida en que la relación del profesor tutor y el estudiante se fortalezca. En este sentido, el sentimiento de ayuda y apoyo por parte del académico permitirá que el estudiante se sienta acompañado y comprendido en su contexto y realidad.

Sin embargo, existen algunos que además de la ayuda de académicos, requieren la guía y dirección de profesionales psicológicos cuando los problemas que aquejan a algunos jóvenes sobrepasan las capacidades del académico. Para tales casos, pensemos en alumnos que comentan altos niveles de depresión, ataques de violencia y/o coraje desmedido, así como problemas de índole personal como pueden ser: problemas familiares como el divorcio de padres, violaciones, incesto, embarazo, adicciones a drogas, alcoholismo y otros. De ahí la necesidad de trabajar en equipo canalizando estos casos a especialistas con la finalidad de que estos jóvenes logren su equilibrio y bienestar integral.

Análisis de casos individuales

Tabla no. 3

Casilla de alumno	Conceptos (con 25 o menor percentil)	Estrategias y lineamientos sugeridos por el equipo investigador
5	MOT, ADT, ANS, PDI, EDP	Sesiones personalizadas con el profesor tutor, para identificar los problemas o situaciones que le crean estrés. Elaborar un calendario de actividades con tiempos definidos. Implementar actividades para fomentar habilidades de estudios. Se debe sugerir la intervención de apoyo psicológico u otro especialista que pueda brindar apoyo al estudiante.
10	ACT	El problema de actitud puede deberse a una causa interna (académica) esto es, a un rechazo al curso, maestro, horario o incluso a la elección de carrera. Por otra parte, la causa pudiera ser externa, es decir por cuestiones de índole personal que requieran de atención por parte de los padres de familia y en algunos casos la atención y apoyo del docente. Para poder ubicar la naturaleza del problema, se sugiere una sesión de diagnóstico por parte del docente.
15	ANS	Discutir los posibles problemas o situaciones que pueden ser la causa de ansiedad. Luchar con el estrés aprendiendo a redirigir el efecto de una manera positiva. La ansiedad pudiera tener su origen en un problema o situación que le causa estrés al estudiante. A través de una o varias sesiones se pudiera ayudar al estudiante a identificar la causa del problema. También es recomendable dar guía y orientación al estudiante de estrategias para equilibrar y re direccionar el estrés como sería una dieta, ejercicio, practicar un deporte, equilibrar los tiempos de estudios y diversión, así como el dormir al menos de 7 a 8 horas diarias.

Nota. Análisis y datos obtenidos de la Tabla no. 2, elaborada por el equipo investigador.

Estudios Futuros y Limitaciones

Se recomienda lograr implementar este inventario a más grupos de alumnos, así como al menos a un mismo grupo en un periodo de tres semestres para poder comprobar y tener evidencias del avance que los estudiantes logran a través del tiempo, la interacción de otros maestros, así como su mismo nivel de madurez.

Por otra parte, para lograr tener una perfil integral holístico de un estudiante que obtiene en al menos tres o más áreas percentiles de 25 o menos, el apoyo y trabajo colaborativo de psicólogos y profesores tutores del plan de tutorio para que en equipo se logren establecer planes

de acciones concretas a cada caso de acuerdo a los resultados obtenidos de dicho instrumento, así como de la(s) entrevista(s) realizadas por expertos pedagogos y psicólogos.

El permitirse elaborar lo anterior, darán el andamiaje para lograr una estructura que permite implementar con éxito un plan para decrecer el número de deserciones y bajas de estudiantes en los primeros semestres de la carrera. Además, el lograr trabajar las áreas de oportunidad de un alumno que sigue su proceso de formación académica, con el apoyo de este programa de apoyo y guía; le permitirá desarrollarse con mejores resultados logrando destacar con altos rendimientos, mejorando en lo particular y en lo general la calidad educativa de la universidad.

Para lograr lo expresado, la labor debe de iniciar a la brevedad con la colaboración del cuerpo docente, personal de soporte pedagógico y psicológico, así como de las autoridades académicas para lograr establecer los lineamientos y condiciones idóneas para el buen desempeño de este programa.

REFERENCIAS

Asociación Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica. (2013). Técnicas

Psicométricas, Cát. II - practica de investigación claves de correccion (dat, coping, lassi, apoyo social (2º-Cuatrimestre 2008 y Año 2009). Consulted on February 15, 2013 from: <http://www.aidep.org/uba/Bibliografia/Ficha09datcopinglassiapoyo.pdf>

Balduf, M. (2009). Underachievement among College Students. *Journal of Advanced Academics*, 20(2), 274-294.

Burke, L. A., & Ray, R. (2008). Re-Setting the Concentration Levels of Students in Higher Education: An Exploratory Study. *Teaching In Higher Education*, 13(5), 571-582.

De Oliveira, P. A. (2009). Higher Education and Adult Motivation towards Lifelong Learning: An Empirical Analysis of University Post-Graduates Perspectives. *European Journal of Vocational Training*, 46(1), 129-150.

Ferla, J., Valcke, M., & Schuyten, G. (2009). Student Models of Learning and Their Impact on Study Strategies. *Studies In Higher Education*, 34(2), 185-202.

George, D., Dixon, S., Stansal, E., Gelb, S., & Pheri, T. (2008). Time Diary and Questionnaire Assessment of Factors Associated with Academic and Personal Success among University Undergraduates. *Journal of American College Health*, 56(6), 706-715.

Gruenbaum, E. A. (2012). Common Literacy Struggles with College Students: Using the Reciprocal Teaching Technique. *Journal of College Reading and Learning*, 42(2), 110-116.

H&H Publishing. (2013). LASSI (Learning and Study Strategies Inventory). Consulted on February 15, 2013 from:
http://www.hhpublishing.com/_assessments/LASSI/versions.html

Hains-Wesson, R. (2011). The Impact of Performance Skills on Students' Attitudes towards the Learning Experience in Higher Education. *Issues in Educational Research*, 21(1), 22-41.

Hong, B., Haefner, L., & Slekar, T. (2011). Faculty Attitudes and Knowledge toward Promoting Self-Determination and Self-Directed Learning for College Students with and without Disabilities. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(2), 175-185.

Kara, A. (2009). The Effect of a "Learning Theories" Unit on Students' Attitudes toward Learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(3), 100-113.

Lu, Y., & Lambright, K. T. (2010). Looking beyond the Undergraduate Classroom: Factors Influencing Service Learning's Effectiveness at Improving Graduate Students' Professional Skills. *College Teaching*, 58(4), 118-126.

Murphy, T., MacLaren, I., & Flynn, S. (2009). Toward a Summative System for the Assessment of Teaching Quality in Higher Education. *International Journal of Teaching and Learning In Higher Education*, 20(2), 226-236.

Newman, J. L. (2008). Talents are Unlimited: It's Time to Teach Thinking Skills Again!. *Gifted Child Today*, 31(3), 34-44.

Nonis, S. A., & Hudson, G. I. (2010). Performance of College Students: Impact of Study Time and Study Habits. *Journal of Education for Business*, 85(4), 229-238.

Richardson, J. S., Robnolt, V. J., & Rhodes, J. A. (2010). A History of Study Skills: Not Hot, but Not Forgotten. *Reading Improvement*, 47(2), 111-123.

Robotham, D. (2008). Stress among Higher Education Students: Towards a Research Agenda. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 56(6), 735-746.

Van Bragt, C. C., Bakx, A. A., Bergen, T. M., & Croon, M. A. (2011). Looking for Students' Personal Characteristics Predicting Study Outcome. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 61(1), 59-75.

Welle, P. D., & Graf, H. M. (2011). Effective Lifestyle Habits and Coping Strategies for Stress Tolerance among College Students. *American Journal of Health Education*, 42(2), 96-105.

Yu, D. D. (2011). How Much Do Study Habits, Skills, and Attitudes Affect Student Performance in Introductory College Accounting Courses?. *New Horizons in Education*, 59(3), 1-15.

Sobre los autores

Maria de Jesús Araiza Vazquez, PhD Profesora de la Facultad de Contaduría Pública y Administración y del programa de posgrado de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Miembro y coordinadora de REDIE-UANL y miembro de REDIIN.

Armando Kutugata Estrada, MEH Investigador independiente, Profesor universitario y Estudiante del programa doctoral de Educación con acentuación en Comunicación y Tecnología Educativa de la Escuela de Ciencias de la Educación de la SE. Miembro de REDIIN y RedCUED.

Francisco J. Jardines Garza, PhD Profesor del programa de posgrado de la Facultad de Contaduría Pública y Administración de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Miembro de REDIE-UANL.

José Nicolás Barragán Codina, PhD Profesor y Sub-director del programa de posgrado de la Facultad de Contaduría Pública y Administración de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE DE LOS TEMAS AMBIENTALES PRIORITARIOS EN EDUCACIÓN BÁSICA: PROPUESTA DE PROGRAMA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL TRANSVERSAL PARA PRIMARIA

Rodríguez J.¹, González E.², Hernández A.³

*1, 2 PROBOSQUE, México 3 Instituto de Estudios Sobre la Universidad (IESU) “Cd. de México”, México
jlca_uaem@yahoo.com.mx, emmagcarmona@yahoo.fr, yellowcopycat_12@hotmail.com*

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL
Eje Temático: Estrategias y Procesos Educativos
a. Prácticas y Metodologías Educativas Innovadoras

Resumen

La propuesta de Educación Ambiental transversal para sexto grado de educación primaria, caso de estudio Escuela Primaria “General Manuel Ávila Camacho” surge de la percepción de problemas ambientales dentro de la institución educativa, basados en el resultado de tres diferentes instrumentos, los cuales se aplicaron a directivos, profesores y alumnos de la escuela primaria antes mencionada. Así mismo esta propuesta obedece los lineamientos internacionales que emanaron de la Cumbre Mundial de Desarrollo Sostenible de Johannesburgo, en la cual se declara un Decenio de Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible 2005-2014, para el tratamiento, desde la educación formal de las Temáticas Ambientales Prioritarias, que son problemas de carácter social, económico, cultural y ambiental que impiden alcanzar la meta del Desarrollo Sostenible.

En esta iniciativa se considera a la educación como el agente determinante de la transición hacia el desarrollo sostenible por su poder de hacer progresar las capacidades de las

personas para favorecer la participación pública efectiva en el proceso de adopción de decisiones para abordar la problemática ambiental.

Los contenidos de la propuesta de EA contribuyen a la formación integral de los discentes en el sentido de desarrollo de competencias para la vida, ya que los contenidos se guían por competencias que contribuyen en la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten la formación de una cultura ambiental que trascienda en la solución o mitigación de problemas ambientales de su entorno.

Palabras clave: Estrategias para el aprendizaje, temas ambientales prioritarios, educación básica, programa de educación ambiental transversal

INTRODUCCIÓN

Actualmente se reconoce una crisis que trasciende en las dimensiones de corte económico, social, cultural y ambiental. Por ello, el papel de los académicos en la comprensión, explicación e incidencia en los problemas resulta categórico. Es a través de la compartición de reflexiones teóricas y de ejercicios prácticos como se socializan las experiencias que dan cuenta de ejercicios influyentes en la problemática.

Desde este marco, se reconoce a la educación como el instrumento indispensable para que los individuos puedan adquirir conocimientos, conciencia, valores, actitudes y comportamientos responsables por el entorno natural y social; de tal manera que las personas tengan la capacidad de evaluar y abordar los problemas que impiden alcanzar los objetivos que trasciendan en el desarrollo sostenible.

En las últimas cuatro décadas se han llevado a cabo cumbres mundiales de las cuales han emanado lineamientos y recomendaciones que ponen a la Educación Ambiental (EA) como una estrategia del Estado, que permita comprender la complejidad ambiental, abordándola desde una

visión transdisciplinaria, que a la par, reconozca la simbiosis del ser humano con la naturaleza, y con ello se preserve la dignidad de ésta y por tanto la calidad de vida.

Así, se identifica que el incursionar de este trabajo es interdisciplinario; donde confluyen y dialogan marcos disciplinarios de: Educación, Psicología, Pedagogía, Administración y las Ciencias Ambientales entre otras, dada la multitud de relaciones, manifiestas en niveles de complejidad y, desde donde se sugiere tratar las temáticas ambientales e incidir en su solución.

En la primera parte de este trabajo denominada Marco teórico referencial se exponen los lineamientos sustanciales que han fortalecida la práctica de educación ambiental, centrada en el tratamiento de las Temáticas Ambientales Prioritarias (TAP). Así, la declaración del Decenio de Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible (DEADS) evidencia el estrecho vínculo de la educación con el desarrollo sustentable, es decir como *conditio sine qua non* es posible acceder al desarrollo sostenible. Éste referente de formación tiene implicaciones de nuevos significados, ya que se convierte en el medio para la construcción de un futuro sostenible y posible para todos. De igual manera se aborda la importancia de la EA en el tratamiento de las TAP, que incluye: la incorporación del saber ambiental para entender la complejidad de la problemática ambiental; la modificación de los patrones de conducta y de valores; así como la construcción de una nueva conciencia y responsabilidad para incidir en los problemas ambientales (OREALC/UNESCO, 2005).

Así mismo se refieren los aspectos de mayor importancia del enfoque educativo centrado en el aprendizaje. Por otro lado se menciona la normatividad ambiental con respecto a la EA, la cual justifica la modificación de los contenidos de los planes y programas de estudio de la educación básica mediante la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) 2009. Para ello, se

analizan los puntos de la reforma que pueden potenciar el tratamiento de las temáticas ambientales prioritarias de manera transversal en las asignaturas.

En la segunda parte, que corresponde al marco empírico, se señalan las TAP que van a ser tratadas en el programa de las asignaturas; la caracterización de los discentes con base en fundamentos teóricos del aprendizaje y con ello, la planificación del conjunto de estrategias de aprendizaje, actividades y tiempo de aprendizaje significativo.

MARCO TEÓRICO

Se reconoce que la Educación Ambiental (EA) es un elemento sustancial en el tratamiento de la problemática ambiental, ya que a través de la educación el individuo adquiere conocimientos, interioriza actitudes, crea habilidades, modifica comportamientos, cambia conductas individuales y colectivas, despierta una conciencia crítica y desarrolla la práctica de tomar decisiones, por lo tanto la EA como estrategia contribuye a la construcción de sociedades diferentes.

Así pues, la EA trasciende en el actuar del Estado, pues como estrategia, permite comprender la complejidad de la problemática ambiental, a través de una visión transdisciplinaria, y con un reconocimiento de la racionalidad de las culturas tradicionales y su entorno natural. Asimismo, como instrumento del Estado, induce cambios necesarios en el comportamiento y toma de decisiones de la sociedad para corregir y prevenir de los problemas ambientales Godínez, J. A. (s/a). Este mismo planteamiento se expresa en el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible y la incorporación de las Temáticas Ambientales Prioritarias (TAP), en el cual se reconocen complejas, vinculadas y de carácter mundial, que a su vez amenazan la sustentabilidad (OREALC/UNESCO, 2005).

De ahí que, cada vez, son más las exigencias por resolver problemas de orden práctico. En este contexto es preciso ofrecer alternativas de formación que contribuyan al desarrollo de competencias para mejorar la manera de vivir y convivir en sociedad y con la naturaleza.

La inclusión de la temática ambiental en el sistema educativo se puede explicar por los lineamientos internacionales en especial, los que emanaron de la Cumbre Mundial para el desarrollo Sostenible en el 2005. Una de las acciones de política educativa para la transformación de la educación en nuestro país es la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), 2009 que corresponde al nivel de educación primaria, la cual hace cambios sustanciales en los curricula de este nivel, tal es el caso de la incorporación de la temática ambiental de manera articulada, con base en el desarrollo de las competencias para la vida que los estudiantes deberán poner en práctica al egreso de la educación básica (Secretaría de Educación Pública, 2009). Secretaría de Educación Pública. (2011). Programas de Estudios, Sexto grado 2011, Educación Básica Primaria, México.

Las RIEB 2004, 2006 y 2009, ésta última, permite la transformación educativa planteada en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, al igual que el objetivo fundamental del Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (PROSEDU): “elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional”. (Secretaría de Educación Pública, 2004), (Secretaría de Educación Pública, 2006), (Secretaría de Educación Pública, 2009).

MÉTODO

La metodología implícita que se acepta es la funcionalista, la cual refiere un papel o función a la educación ambiental para influir en el comportamiento de los actores, educativos hacia la problemática ambiental. Por ello se cree que a partir de los cambios en los programas es posible incidir en la solución de los problemas ambientales. En este marco se plantea la pregunta de investigación: ¿Cuáles son los componentes sustantivos a considerar en la formulación de una propuesta de un programa de Educación Ambiental (EA) transversal en el currículo de educación primaria para fomentar un cambio de paradigma que trascienda en la solución de problemas ambientales? Así, el objetivo general es: Elaborar una propuesta de un programa de educación ambiental transversal a través de la revisión e integración de los componentes para identificar, comprender, explicar e incidir en la solución de la problemática ambiental en el entorno escolar, con ello se expresan los objetivos particulares que contribuyen al cumplimiento del genera, a saber son: Mostrar la trascendencia de la educación ambiental tanto en las escalas nacional e internacional con base en el tratamiento de las Temáticas Ambientales Prioritarias (TAP); mostrar la inclusión de la temática ambiental en el currículo de educación primaria a través de la revisión de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) 2009, así como la incorporación teórica del aprendizaje significativo; elaborar y aplicar un instrumento (cuestionario) que muestre la percepción de los actores de la escuela primaria acerca de los problemas ambientales, y éstos sean incorporados en la propuesta educativa de manera transversal. Por ello se presentan las fases de construcción de la propuesta que se derivan del trabajo metodológico de González (2011).

En la fase 1 se expone la trascendencia de la educación ambiental, derivada de la revisión y análisis de los foros internacionales y nacionales, así como la posición de la educación ambiental (EA) en el tratamiento de las Temáticas Ambientales Prioritarias (TAP).

En tanto en la fase 2 se identifican los espacios del curriculum donde se propone el tratamiento de las TAP la temática y las competencias, estrategias de aprendizaje y hacer una valoración de la pertinencia de introducción de los temas que se proponen; bien para tratarse como complementarios y/o como nuevos. Con la idea de dimensionar la propuesta educativa de EA, se revisan las teorías del aprendizaje de Piaget, Vigotsky, Bruner, Ausubel, para integrarlas en el diseño y construcción de estrategias de aprendizaje significativo en el tratamiento de las TAP que se sugieren.

Para la fase 3 se realiza un diagnóstico de los problemas ambientales del contexto escolar que pueden ser tratados de manera significativa. Para ello se diseña un instrumento que rescata la percepción de los problemas ambientales por los diversos actores en la escuela. Así se caracteriza la escuela según las condiciones de su infraestructura, estructura orgánica funcional y se evidencian los problemas ambientales que percibe la comunidad para incluirlos en el curriculum.

Por último, para la fase 4, que concierne a la elaboración de la propuesta, se integran los componentes trabajados en las fases precedentes: las Temáticas Ambientales Prioritarias, las teorías psicopedagógicas, los temas transversales del curriculum de primaria, y el diagnóstico de los problemas ambientales de la institución educativa en estudio. En esta propuesta se representa el aprendizaje a través de las competencias que se sugieren formar, los contenidos según la inserción a las asignaturas del curriculum de primaria, la profundidad de su tratamiento, el tiempo destinado, las estrategias que permitan integrarlo a su vida e incidir en la solución de los problemas de su entorno, materiales, incluso en formas de evaluación implícita.

RESULTADOS

La infraestructura es un referente del contexto de aprendizaje, para el caso de la institución en estudio estos espacios muestran un deterioro. En cuanto a la comunidad, se puede decir que los niños tienen nociones de EA, lo cual se refleja en la formación de valores para el actuar y cuidado ambiental, esto debido a que en las colonias donde viven y en la misma escuela presenta problemas ambientales. Según opinión de autores tales como Piaget, Vigotsky, Bruner y Ausubel, el aprender está condicionado en alguna medida por el contexto real social que rodea al discente, por esa razón, las estrategias de aprendizaje diseñadas están relacionadas con las consideraciones del contexto escolar, familiar y social (Ballester, 2002). Por ello, es importante analizar las condiciones curriculares, las de infraestructura y las características del personal educativo para considerarlas en el programa.

Justificación

Con base en lo estipulado por la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) 2009, la presente propuesta de EA se apeg a al plan de estudios de educación primaria en el campo formativo “Exploración y comprensión del mundo natural y social”; ya que ésta aborda conocimientos del medio natural, así como de preservación del medio ambiente. Por otro lado también contribuye a la formación integral de los discentes en el sentido de desarrollo de competencias para la vida, tales como las “competencias para el manejo de situaciones”; competencias para la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten plantear una alternativa de solución. En cuanto al ámbito social se propician conocimientos que contribuyen a la formación y al ejercicio de valores para la convivencia, sobre la cultura ambiental, familiar y de su comunidad.

Objetivo general del programa de Educación Ambiental

El alumno mostrará sus competencias a través de su formación en conocimientos, aptitudes, actitudes y valores que promuevan un cambio de comportamiento en su vida y trascienda en la mitigación de problemas ambientales de su contexto escolar.

Propuesta de un programa de Educación Ambiental transversal para educación primaria:

Elementos para la construcción de la Propuesta de Educación Ambiental

El conjunto de los temas que se proponen en el programa de EA se deriva de la problemática ambiental identificada en la institución educativa. De acuerdo con el instrumento aplicado a la comunidad, los problemas ambientales se enmarcan en: el deterioro de áreas verdes, desperdicio de agua, generación de residuos sólidos y consumo irresponsable. Cabe señalar que a partir de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) 2009 se incorpora la temática ambiental en el curriculum de educación primaria y ésta se aborda en más de una asignatura; los temas propuestos tienen relación con tres asignaturas del Programa de Estudios de Primaria: Ciencias Naturales, Geografía y Formación Cívica y ética. En tal sentido, se sugiere tratarlos de manera transversal.

Las TAP a tratar en esta propuesta son: Biodiversidad, Agua, Estilos de vida sostenibles y Educación para la sostenibilidad, ya que tienen estrecha vinculación con la problemática ambiental del plantel educativo. A su vez las TAP propuestas se fundamentan en la Agenda 21, la cual define la necesidad de atenderlos dadas sus implicaciones en la vida en general; entender las fuentes que ocasionan el estado actual de su deterioro y problemática, así como su dinámica y; finalmente incidir en la problemática ya sea en la prevención, mitigación y solución.

Uno de los referentes curriculares del programa de estudios es la adquisición de competencias, por ello es importante señalar que una competencia es el conjunto de los diversos saberes que se ponen en práctica para resolver un problema, que se integran en los bloques temáticos de cada asignatura. Esto da origen a una formación integral de los discentes en términos del desarrollo de competencias para la vida. A su vez, los temas que componen la propuesta se integran en unidades que refieren competencias generales y específicas, las cuales se distribuyen en el perfil de formación del niño, de lo simple a lo complejo.

Respecto al público objetivo se considera el desarrollo cognitivo del niño de educación primaria en la etapa operacional. Piaget la define como la etapa en la que el niño adquiere un pensamiento reversible al pedirle que imagine un evento pasado y futuro del medio ambiente. Un pensamiento concreto al sugerir soluciones que están a su alcance o incide en la problemática ambiental que ha detectado. Así mismo es capaz de pensar en las diferentes posibilidades que pueden ocurrir de una problemática ambiental, por esa razón, puede deducir las conclusiones por las hipótesis que plantea acerca del comportamiento de algo y no solo de una observación. Con case en ello se dice que es un niño eminentemente social.

Las estrategias de aprendizaje significativo se retoma del constructivismo que señala tres momentos para la construcción del conocimiento: Conflicto, asimilación, acomodación o equilibrio; los cuales reflejan las tres estrategias propuestas, a saber: la estrategia introductoria, la que activa el conocimiento previo; la estrategia de desarrollo que incorpora el nuevo conocimiento y finalmente la estrategia de aplicación, en la cual trasciende en la vida del discente al aplicar el conocimiento adquirido. De manera explícita, Díaz (2006) expone la importancia de cada una para guiar el aprendizaje significativo:

- a) La función de la estrategia introductoria es activar el conocimiento previo mediante una pregunta detonadora o lluvia de idea sobre un tema expreso en una imagen, canción, video o un relato.
- b) La función de la estrategia de desarrollo es entender la esencia del tema a partir del insumo de nuevos saberes, que bien pueden ser: saber vivir, saber convivir, saber hacer y saber conocer.
- c) La función de la estrategia integrativa o de aplicación es la utilización de los anteriores insumos para incidir en el problema que se estudia e integrarlo a la vida.

Organización de los contenidos

La propuesta de EA se enfoca en el tratamiento de la problemática ambiental con base en cuatro TAP, que integran la problemática de la institución educativa, éstas son: Agua, Biodiversidad, Estilos de vida sostenibles y Educación para la sostenibilidad, es decir en su versión problemática escolar: Desperdicio de agua, deterioro de áreas verdes, generación de gran cantidad de residuos sólidos y consumo irresponsable. Asimismo los contenidos de la propuesta se tratan de manera transversal, en los contenidos de tres asignaturas: Ciencias Naturales, Geografía y Formación Cívica y Ética. Esta forma de trabajo permite aprovechar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se promueven en el curriculum, así como la integración de conocimiento de frontera que responda a los retos que demanda una sociedad en constante cambio.

La organización de los contenidos es guiada por las TAP que van relacionadas con el tema de cada unidad. A su vez, éstos se conforman en unidades de competencia que refieren la problemática ambiental de la institución educativa. Las unidades se guían por una competencia

general y específica que permiten al alumno construir sus conocimientos ambientales, sensibilizarse y concienciarse y con ello, pueda desarrollar habilidades para su tratamiento o solución. A mismo los temas parten de lo simple a lo complejo y reflejan la caracterización del problema, el problema en sí y su posible solución.

A continuación se detallan los temas propuestos para cada unidad de competencia, así como los contenidos transversales con las asignaturas de Ciencias Naturales, Geografía y Formación Cívica y Ética principalmente.

Para la Unidad de competencia I Agua: Elemento natural para vivir, se propone abordar temas como ¿De dónde proviene el agua?, Ciclo hidrológico, Importancia del agua en la vida, Manejo del agua, cuidado del agua, favoreciendo la competencia de prácticas del cuidado del agua. Estos temas se tratan de manera transversal en el curriculum de 6° en las asignaturas de Geografía en los contenidos de distribución de las aguas oceánicas, dinámica de las aguas oceánicas: corrientes marinas y mareas; importancia de la dinámica de las aguas oceánicas para las condiciones de vida en la Tierra y aprovechamiento sustentable del agua. Para el caso de Ciencias Naturales se abordan en los contenidos de toma de decisiones personales y libres encaminadas a la práctica de acciones de consumo sustentable con base en los beneficios para el ambiente y la calidad de vida y finalmente en Formación Cívica y Ética se aborda en cuestionamientos de las implicaciones del uso inadecuado de los recursos en el ambiente local y mundial.

En la Unidad de competencia II Áreas verdes: Naturaleza presente, se tratan temas como: Importancia de las áreas verdes, problemas por la ausencia de áreas verdes, cuidado de áreas verdes favoreciendo la competencia de valorar la presencia de la naturaleza en su vida, dichos temas se tratan de manera transversal en las asignaturas de Geografía en los contenidos de

reforestación, reducción de la deforestación y de la desertificación del suelo, así como conservación de la biodiversidad. En Ciencias Naturales en ¿Por qué soy parte del ambiente y cómo lo cuido? Ambiente: componentes naturales –físicos y biológicos–, sociales –económicos, políticos y culturales–, y sus interacciones, valoración de sí mismo como parte del ambiente.

En el caso de la Unidad de competencia III Basura: Nuestros residuos, se propone tratar los temas como: Lo que consumimos, lo desechamos: tipos de residuos; problemas ambientales derivados de los residuos sólidos, un actuar a partir de las 4 R's. Favoreciendo con ello la competencia de generar un conjunto de acciones para el manejo de residuos sólidos. Los temas antes expuestos se relacionan transversalmente con la asignatura de Ciencias Naturales en los contenidos de ¿Por qué se pueden revalorar, reducir, rechazar, reusar y reciclar los materiales? Impacto en la naturaleza y la sociedad de la extracción de materias primas, la producción, el uso y la disposición final de papel y plástico. Evaluación de los alcances y las limitaciones de las estrategias de revalorización, rechazo, reducción, reúso y reciclado de papel y plástico, en relación con sus implicaciones naturales y sociales.

Para la Unidad de competencia IV Consumo responsable, se abordan los temas: ¿Qué es el consumo? Tipos de consumo, relación del consumo con la generación de residuos sólidos, el consumo y mi salud, compromiso con el planeta a través del consumo responsable. En esta unidad, se favorece la competencia de proponer formas de consumo responsable. Para el caso de esta unidad la asignatura que se relaciona con los temas sugeridos es Ciencias Naturales en los contenidos de: Acciones de consumo sustentable: adquirir sólo lo necesario, preferir productos locales, de temporada y sin empaque, toma de decisiones personales y libres encaminadas a la práctica de acciones de consumo sustentable con base en los beneficios para el ambiente y la calidad de vida. Para Geografía se integra en: Necesidades básicas de la población, consumo

responsable y consumismo, condiciones sociales, económicas y culturales de países representativos que inciden en las diferencias en el consumo.

Y finalmente en la Unidad de competencia V: Acción- Ambiente, se proponen actividades temporales (talleres de composta) y permanentes (huerto escolar) favoreciendo con ello la competencia de poner en práctica los conocimientos adquiridos durante el curso. Esta unidad no tiene relación transversal con contenidos de algunas asignaturas, ya que es una unidad en la cual se integra todo el conocimiento obtenido en las unidades anteriores de manera práctica.

- Actividades de apoyo

Como actividades de apoyo se sugiere el trabajo por proyectos, ya que permiten que el alumno desarrolle una mayor responsabilidad y autonomía en su propio proceso de aprendizaje, a la par, de integrar los conocimientos adquiridos y de realizar diversas actividades entre ellas, conocer de cerca temas como la promoción estilos de vida saludables encaminados a favorecer la salud; impulsar el consumo responsable y su relación con el cuidado y la conservación del ambiente y; favorecer acciones para disminuir el impacto negativo en el ambiente, evitar la contaminación y a la par favorecer la aplicación de situaciones problemáticas socialmente relevantes con implicaciones sociales y educativas que exijan de los alumnos una actitud activa y el esfuerzo por aplicar sus aprendizajes de manera integrada en términos de competencias.

Los proyectos orientan a los alumnos hacia la reflexión y acción; la toma de decisiones responsables; la valoración de actitudes y formas de pensar propias, la organización para trabajar en equipo y, por parte del docente, permite observar el avance de los alumnos en cuanto a la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades y actitudes.

A continuación se presenta el cuadro que hace referencia a los proyectos que se sugieren apoyar a las unidades de competencia de la propuesta de EA.

Actividades de apoyo para las Unidades de competencia de la propuesta de EA en el proyecto se basan en el Programa de estudios de Ciencias Naturales 2011 (Secretaría de Educación Pública, 2011)

La Unidad de competencia IV Consumo responsable incluye acciones para cuidar el ambiente, tema: Huella ecológica, a través de las siguientes preguntas: ¿De qué manera la huella ecológica nos permite identificar el impacto de nuestras actividades en el ambiente? ¿Qué acciones podemos realizar para reducir el impacto que generamos en el ambiente?

La Unidad de competencia Unidad III Basura: Nuestros desechos, con el desarrollo del tema: Reúso y reciclado, parte de las siguientes preguntas: ¿Cuál es el costo-beneficio del reúso y reciclado de algunos materiales que hay en el hogar, la escuela o la comunidad?

Explicación con base en la ciencia y tecnología y ¿Cómo se producen, reúsan y reciclan los objetos de vidrio y aluminio?

La aplicación de estos proyectos servirá para rescatar y reforzar la práctica para lograr que los aprendizajes sean más significativos.

CONCLUSIONES

De manera puntual, la caracterización de la escuela primaria, muestra el tipo de infraestructura, organización y planeación de la escuela que permite potenciar los procesos de aprendizaje.

A partir de la pregunta de investigación la cual se refiere a los componentes sustantivos a considerar en la formulación de una propuesta de un programa de Educación Ambiental

transversal en el curriculum de 6° de educación primaria para fomentar un cambio de paradigma que trascienda en la solución de problemas ambientales, se parte de las siguientes consideraciones:

Se relaciona con la problemática ambiental abordada, la cual se expresada en los temas que se incluyen en la propuesta de EA.

La inclusión de los elementos sustanciales de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), 2009, referidos al desarrollo de competencias y a la transversalidad de los conocimientos en diversas asignaturas.

Se refiere a la incorporación de las teorías del aprendizaje tales como la construcción del conocimiento por Piaget, la mediación social e instrumental para potenciar el aprendizaje del discente, propuesta por Vygotsky, el aprendizaje significativo, referido por Ausubel y la incorporación del registro lingüístico ad hoc, por Bruner.

La incorporación de cuatro TAP: Agua, Biodiversidad, Estilos de vida sustentable ya que tienen relación con la problemática ambiental de la institución y puedan ser tratadas desde este contexto.

La propuesta es el resultado del cumplimiento de los objetivos del trabajo, cuyos aportes conducen a:

- a) Muestra la trascendencia de la EA en el tratamiento de las TAP, mediante su inclusión en el sistema educativo formal, considerado el medio más eficaz y básico para adquirir conciencia, modificar valores y actitudes, adoptar técnicas y comportamiento responsables y éticos en concordancia con el desarrollo sostenible y con la participación pública en el proceso de adopción de decisiones para mitigar o solucionar los problemas ambientales.

- b) Muestra la inclusión de la temática ambiental en el mapa curricular de educación primaria, misma que se incluye de manera transversal en las asignaturas de Ciencias Naturales, Geografía y Formación Cívica y Ética a partir de la RIEB, 2009, así mismo se perfilan los referentes teóricos que promueven el aprendizaje significativo a partir del constructivismo en los discentes de 6° de educación primaria, los cuales se retoman en la propuesta educativa.
- c) Elabora la propuesta con base en la información recabada por los instrumentos de la percepción de directivos, profesores alumnos de los problemas ambientales que se presentan dentro de la institución educativa, los cuales se incluyen en la propuesta de EA para su tratamiento.
- d) Integra de Temáticas Ambientales Prioritarias (TAP) a través de su elección, referida a la relación con la problemática ambiental de la escuela primaria, estas TAP se consideran contenidos necesarios ya que dirigen los contenidos de las unidades de competencia.

REFERENCIAS

Ballester, A. (2002). El aprendizaje significativo en la práctica. Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula. Recuperado de: <http://www.pensamientoestrategico.com>

Díaz, F. (2006). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. México, Ed. McGraw-Hill

Godínez, J. A. (s/a). Desarrollo económico y deterioro ambiental: una visión de conjunto y aproximaciones al caso mexicano. Ediciones en Internet. Gestión y Estrategia.

Departamento de Administración. Recuperado de:

<http://www.azc.uam.mx/publicaciones/gestion/num7/art6.htm>

González, E. (2011). Una propuesta metodológica para la instrucción ambiental: componentes para la incorporación de temas ambientales prioritarios. *Proyección*, Núm. 10 (30 de junio de 2011), 69-90.

OREALC/UNESCO (2005). Educación para todos, Educación Ambiental y Educación para el Desarrollo Sostenible: debatiendo las vertientes de la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible. Santiago de Chile. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001621/162179s.pdf>

Secretaria de Educación Pública. (2009). Programas de estudio 2009. Recuperado de:
<http://www.siracfc.sep.gob.mx/docs/Catalogo2009/ProgramaSextoGrado.pdf>

Secretaria de Educación Pública. (2004). Plan de estudios Educación Básica Preescolar 2004, México.

Secretaría de Educación Pública. (2006). Plan de Estudios de 2006, Educación Básica Secundaria, México.

Secretaria de Educación Pública. (2009). Plan de Estudios 2009, Educación Básica Primaria, México.

Secretaría de Educación Pública. (2011). Programas de Estudios, Sexto grado 2011, Educación Básica Primaria, México.

EVALUACIÓN DEL IMPACTO DEL NUEVO PROGRAMA DE MÚSICA

Vargas, MJ.¹, Vergara, Mc.², Zaragoza, JE.³

*1,2,3 Facultad de Música Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. mjvargas@uat.edu.mx,
cvergara@uat.edu.mx, zaragoza@uat.edu.mx*

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL

1. Eje Temático: Políticas y Gestión Educativa

2. a. Construcción, desarrollo y evaluación de políticas educativas

RESUMEN

En México, la educación básica se compone de tres niveles: preescolar, primaria y secundaria. En el 2000 la Secretaría de Educación Pública promovió una reforma cuya primera fase fue la Reforma en Secundaria, diseñado por las autoridades de planificación de la Secretaría. La Reforma a la educación secundaria en México ha ocupado los últimos años del discurso educativo tanto desde las instancias de diseño y planeación como desde los salones de clase. Una aproximación a los nuevos escenarios de la educación musical en la escuela secundaria es el objetivo del presente trabajo, en el que se ha elegido emplear el estudio de caso como proceso de investigación, mediante observaciones, entrevistas y análisis de datos para alimentar este asomo a los fenómenos suscitados por dicha reforma. Se eligió esta herramienta metodológica porque de acuerdo con Stake (1998) entre otros, nos permite comprender desde una perspectiva más profunda el hecho educativo. Una profesora de música, de una escuela secundaria relativamente pequeña, accedió a participar compartiendo su aula, alumnado, tiempo y sesiones de clase que se consideraron pertinentes para la realización del estudio. Cuatro preguntas de investigación guiaron el estudio: ¿Cuántos cambios están llegando a los estudiantes? ¿Cuál es el estado de

ánimo del profesor hacia el nuevo programa?, ¿Cuáles son sus necesidades y requerimientos de apoyo?, ¿Ha cambiado la participación de los estudiantes?

La triangulación se realizó utilizando la información proporcionada por la profesora en las entrevistas, durante las observaciones recogidas en las clases y de los documentos publicados por la Secretaría.

Palabras clave: reforma, diseño, planeación, educación musical

INTRODUCCIÓN

La Reforma en Secundaria (RS) se gestó desde los inicios del periodo de gobierno del presidente Vicente Fox Quezada (2000-2006). Su implementación nacional, sin embargo, se aplazó hasta agosto de 2006, debido a conflictos desde las fuerzas de poder del sindicato de maestros y de los partidos de oposición.

Intereses ajenos a la puesta en marcha de la RS pusieron en circulación rumores respecto al fracaso de una reforma aún no implementada, se decía que de llegar a la presidencia de la república un candidato de otro partido político al entonces gobernante, la RS sería desechada. Con este panorama sin entusiasmo, un magisterio desorientado y sin tiempo suficiente para prepararles al cambio, dio inicio en la república el nuevo plan de estudios.

Sin embargo, para los maestros de educación artística, la reforma traía buenas noticias. En el diseño preliminar de asignaturas y cargas horarias, se observaba la intención de dotar con una hora extra a la educación artística, de dos horas semanales se aumentaba a tres. Por primera vez el mapa curricular mostraba tres horas a la semana para educación artística. Por otro lado, ahora la materia era denominada “asignatura” dándole el mismo nivel y categoría de las demás áreas de conocimiento. Junto al nuevo estatus de “asignatura” ostentaba un nuevo nombre: Artes.

En toda la historia de la educación secundaria en México, nunca se había otorgado a la educación artística el mismo nivel de asignatura que a las otras disciplinas de conocimiento. Se le agrupaba en una especie de subconjunto que incluía la educación física y tecnológica. Incluso las plazas del profesorado, para efectos de salario fueron denominadas de otra forma.

Los maestros de artes confesaron sentir temor ante los cambios, pero también sentirse esperanzados ante el nuevo y evidente respeto por su área de trabajo al habersele asignado la categoría de asignatura.

Mencionaremos algunos de los antecedentes a esta Reforma en Secundaria, con el fin de llegar al planteamiento del presente que nos ocupa.

ANTECEDENTES

Las reformas y cambios curriculares parecen ser de interés para todos en el mundo de la educación. Se refiere a la atención a las necesidades del mercado laboral y el desarrollo personal, también. Nos enteramos de las reflexiones sobre la globalización y la migración. Hacen hincapié en la necesidad de desarrollar un currículo por competencias y para preparar a los estudiantes en el uso de tecnologías de la información y la comunicación. Organizaciones como el promover la evaluación estándares de la OCDE. La evaluación es una herramienta que proporciona información para orientar los procesos de revisión curricular, este esquema ha tenido bastante aceptación en diferentes países. Tres factores predominantes se mencionan: destacar el papel regulador de la evaluación, la importancia que la sociedad a la rendición de cuentas, y la definición de estándares de calidad en los niveles de rendimiento de los estudiantes. Estos tres ingredientes en Coll y Martín (2006) son la base de una serie de reformas educativas que han

tenido lugar en los Estados Unidos, mediante la colocación de la evaluación del desempeño como el centro de los esfuerzos para mejorar la educación.

La preocupación por mejorar la educación secundaria también se encuentra en México, se puede identificar algunas pautas comunes con otros países o instituciones internacionales, tales como: Ingreso educación secundaria en un ciclo básico y general de formación que integra los tres niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) con una duración de 12 años. Enfoque formación de los estudiantes en las competencias, respetando su identidad, diferencias y características sociales. Ofrecer oportunidades de formación equivalente a todos los estudiantes. Hacer de las escuelas, los espacios de convivencia, donde puedan desarrollar su creatividad y encontrar respuestas a sus intereses, necesidades y conocimientos diversos. Incorporar, como parte de las herramientas de estudio, el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

La reforma de la escuela secundaria en México ha traído cambios significativos en el personal docente de las Artes, el primero es que, por primera vez en la historia de la escuela secundaria, Artes se le da la categoría de "sujeto", con la misma importancia que las otras áreas de conocimiento del plan de estudios. Otro cambio es la inclusión de cuatro programas diferentes: Música, Artes Visuales, Teatro y Danza, por lo que los estudiantes tienen la posibilidad de elegir de acuerdo a sus intereses, y el programa se completará durante los tres años de escuela secundaria (SEPA, 2006). El tercer cambio importante es que los programas de artes se construyeron sobre la base teórica que toma algunas tendencias importantes que se producen hoy en día en la educación artística, como las tendencias en el desarrollo cognitivo, expresivo y postmoderno, que me referiré más adelante. Graeme Chalmers y Arthur D Efland representantes de la tendencia posmoderna, hablan de la necesidad de nuevas respuestas

educativas a reconocer las condiciones sociales y culturales de la producción artística, la evaluación de las mujeres y los marginados demostración de arte público, que estimulan el reconocimiento de los productos colectivos artísticos y la revalorización de las manifestaciones artísticas de las culturas dominadas.

La presencia de la educación artística en diversos programas educativos es un logro en sí mismo. En muchas culturas, en el campo de la educación, las artes utilizan para acercarse desde una posición marginal y sin aceptar la compleja red de procesos intelectuales relacionados con su realización y apreciar. Estudiosos Cognición han proporcionado argumentos para discutir estas posiciones mediante el fomento de unos sistemas educativos de elegir una actitud más receptiva al arte. Rudolf Arnheim (Arnheim, 1993), Elliot Eisner (Eisner, 1972) y Howard Gardner (Gardner, 2006) han propuesto teorías importantes como fuente de inspiración para algunos modelos educativos. Herbert Read (Lee, 1982), Victor Lowenfeld (Lowenfeld, 1952) representan la tendencia expresiva y su objetivo es el desarrollo de una personalidad integrada que permite al individuo a moverse con la libertad, la independencia y la solidaridad (SEPB, 2006).

INVESTIGACIÓN

El Programa de Música de esta reforma de la escuela secundaria, está organizado en cinco bloques de contenido. Se recomienda cubrirlos por periodos de dos meses, distribuidas en 50 sesiones de minutos dos veces por semana. En él se describen los temas de aprendizaje esperado y sugerencias menciones de las actividades, todos los temas son solapamiento en tres áreas principales: la expresión, la apreciación y la contextualización, sino que también ofrece una lista de fuentes de información. El programa tiene como objetivo ofrecer a los adolescentes a hacer música y disfrutar de ella, desarrolla la sensibilidad, la percepción y apreciación; promueve

la expresión artística, la improvisación y la creatividad a través de la práctica musical, así como contribuye a la construcción de los sentimientos que pertenecen (SEPC, 2006).

Para saber lo que está ocurriendo con la aplicación de este programa de música, como ya hemos mencionado, el estudio de caso fue seleccionado como método de aproximación. El objetivo es entender, identificar y expresar significados, nos trae una perspectiva que tenga en cuenta una visión más amplia de la educación que lo percibe como un hecho educativo. Elegimos un profesor que trabaja en una pequeña escuela. El estudio se realizó mediante la observación no participante, dentro y fuera de las clases, entrevistas y análisis de documentos como herramientas de levantamiento de datos. Triangulación de datos se llevó a cabo utilizando la información proporcionada por el profesor durante las entrevistas, además de la recogida durante las observaciones e informaciones vertidas en los documentos escolares de reforma normativa publicada por la Secretaría de Educación Pública.

Cuatro preguntas de investigación guiaron el trabajo: ¿Cuántos cambios están llegando a los estudiantes?, ¿Cuál es el estado de ánimo del profesor hacia el nuevo programa?, ¿Cuáles son sus necesidades y requerimientos de apoyo?, ¿Ha cambiado la participación de los estudiantes?

La maestra dijo que ella no observó ningún cambio en el ambiente escolar, pero fue algo muy bueno que las autoridades de la escuela le pidieran opinión acerca de lo que el programa de artes que le gustaría trabajar, en la que uno se sentía más seguro. Parecía que esta acción les ayudó a tomar la mejor decisión. Acerca de habilidades y competencias logradas, la profesora expresó que algunos estudiantes desarrollan más habilidades que los demás. Ella piensa que tiene la expresión y la creatividad. Por otra parte, el programa hace hincapié en los docentes en la gestión de proyectos en esta área. Ella observó que los estudiantes llevan a cabo sus proyectos con entusiasmo y responsabilidad, que utilizan recursos electrónicos, y se sorprendieron con sus

propios resultados. Los reglamentos de la escuela no permiten que los estudiantes lleven ciertos artículos como: los teléfonos celulares, reproductores de audio, cámaras, etc. Sin embargo, la profesora resuelve la situación con las negociaciones con el director, utilizando ciertos puntos del programa de música y que cuando los estudiantes ingresan a la escuela secundaria muchos de ellos ya manejan varios tipos de tecnologías, hay que reconocer la importancia de ellos en la vida cotidiana y las oportunidades educativas para aplicarlas en la clase de música. Promover el uso de la tecnología y los recursos electrónicos en la clase, el maestro lo integra a los estudiantes y les permite tener experiencias de aprendizaje, expectativas y logra entusiasmo.

Durante las actividades que pudimos observar, la mayor parte del tiempo, la profesora pidió a los estudiantes tomar decisiones como: la hora límite para entregar las tareas, la forma en que desean ser evaluadas, las opiniones sobre el desempeño de los equipos. La maestra se expresó muy convencida de que permitir tomar decisiones a los estudiantes con cierta libertad funcionaba muy bien. El programa recomienda a los profesores promover la autonomía de los estudiantes, para que puedan presentar sus pensamientos e ideas, promover el debate en el aula, además de que los alumnos están de acuerdo de una manera respetuosa, ayudándoles a construir sus propios argumentos.

Durante la primera entrevista, la maestra expresó su preocupación sobre si el nuevo programa era bueno, o si los anteriores eran mejores, que consideraba que los temas y contenidos propuestos parecían progresar muy lentamente, aunque eran fáciles de entender. Mientras ella estaba aplicando el programa y experimentaba con los estudiantes, comprendió temas y se dio cuenta de la necesidad de más tiempo para ellos. Sobre el uso del tiempo en la escuela, ella comentó que sentía permanentemente la falta de tiempo, ya que el contenido del nuevo programa requiere investigar y leer mucho. La profesora dijo que sus estudiantes disfrutaron de las

sesiones, podía verlo en las expresiones de sus rostros y a través de sus logros; mirarlos tan preocupado, ella sabía que algunos de sus estudiantes les pidieron clases extra a sus padres y están inscritos en cursos para aprender a tocar otros instrumentos.

La maestra expresa interés por sus alumnos al entender todo lo que ven en clase, ella insiste para corroborar el aprendizaje y la comprensión de los temas, reconoce que hay algunas cuestiones que necesitan mucho trabajo, que ha aprovechado la reuniones de la Academia de Arte, donde preguntó a sus colegas cómo tratar esos temas, está consciente de sus problemas rítmicos. Ella utiliza los medios para llegar a sus metas, textos o libros para apoyarlos y no tiene miedo de nuevas experiencias. La maestra considera que los cambios en esta materia han sido beneficiosos para ella y para sus alumnos.

Del plan de estudios expresa que para lograr el mejor uso de los programas hay que fomentar la autonomía de los estudiantes, lo que les permite exponer sus ideas, pensamientos y opiniones. La profesora abrió espacios de opinión para sus estudiantes y para insistir en ellos a apreciar los valores culturales de su país, ella está convencida de que su tema es un descanso, un espacio de trabajo diferente sin formato o patrón, total libertad para desarrollar su creatividad . Los estudiantes estuvieron atentos e interesados en las actividades, participaron abiertamente, el trabajo en equipo y durante el juicio, incluso se rió junto con el profesor. Es evidente su relación con los materiales que se han preparado, según sus gustos personales, o lo que está de moda. A veces, los temas musicales o ejemplos fueron seleccionados por la profesora y aunque no se correspondían con el estilo de música que prefieren, no los rechazan. Entre las cosas positivas que encontró, es la voluntad de trabajar en equipo.

CONCLUSIONES

La reforma de la escuela en México ha sido el cambio de plan de estudios más importante de al menos 30 años, sino que también ha tenido más información publicada y accesible para todos. Su diseño original se transformó con las presiones de diversos sectores de la Unión de los docentes. Al principio iban a tres sesiones de 50 minutos por semana; este detalle habría sido más claro con la intención de dar más importancia, no era posible, pero es un gran paso para ser llamado un sujeto. Algunos otros detalles que parecían triviales han proporcionado un nuevo entusiasmo por Facultades: programas diseñados por especialistas, antologías de lecturas de apoyo, talleres de capacitación, apoyo educativo, un sitio web y guías de capacitación. En este trabajo que implica un complejo universo de los individuos, escuelas y organizaciones, por supuesto que podemos encontrar oportunidades de mejora.

Un espacio en el que debemos trabajar para lograr un cambio en la valoración que la sociedad mexicana tiene en las artes en la escuela. Algunos de ellos siguen dando una clasificación implícita. Parece que hay temas aún más importantes que otros, incluso no hay ningún documento que pensar de esa manera. El Código ha propuesto que cada alumno elija el programa que desee realizar: Teatro, Danza, Artes Visuales o la música, de acuerdo a sus intereses e inclinaciones. Esto significa que cada escuela debe contar con los recursos para lograr esto, que es muy difícil de lograr, precisamente por falta de recursos en horas / profesor y por la falta de instalaciones escolares.

Para la maestra, el nuevo programa ha traído algunas consecuencias. La primera tiene que ver con el temor de que todo el mundo ha experimentado cuando nos enfrentamos a algo nuevo, sobre todo cuando las trampas se han resuelto en los escenarios anteriores y hemos construido una imagen de profesionalidad y capacidad. Una nueva actitud llegó al trabajo todos los días: de

búsqueda. Reconoció que se había olvidado de algunos temas, otros que necesitaba para actualizar los conocimientos, otros eran totalmente desconocidos para ella y su forma de resolver este fue encontrar información en libros, el uso de sitios de Internet, consultar los compañeros de trabajo o, en los productos de las tareas de investigación de sus alumnos. Hacer las cosas nuevas en las sesiones de clase le permitió usar su creatividad y centrar las actividades en los estudiantes. Soluciones que encontró fueron puestas en su lugar y que incluso hizo negociaciones con la administración de la escuela. Pequeños retos cada día y aprender a resolverlos, posiblemente, la satisfacción generada en la maestra. De alguna manera, frente a los nuevos retos la llevaron sin esperarlo, tal vez por accidente, a la introspección. La profesora reconoció que hay temas que se llevan a su gran labor para aplicar, que no sabe por qué y se pregunta si es que no sabe explicar, y mencionó que posiblemente se necesita capacitación en la metodología de la educación musical.

Para los estudiantes, nuevos espacios se encuentran en la etapa: su propia opinión, la oportunidad de decir lo que piensan, lo que les gusta. El nuevo programa aborda algunos temas que comienzan con su propio gusto, ¿cómo son los sonidos en nuestra casa? ¿Qué música te gusta? ¿Qué se escucha todos los días? Musicalmente hablando, también se espera y anima a los estudiantes a improvisar, realizar composiciones, crear sus propias producciones, encajando nuevas letras para las melodías. Quizás desde fuera parecería imposible de lograr, sin embargo, como los temas desarrollados, los estudiantes presentaron dificultades día conquistando y demostrar sus logros. Actuar de acuerdo con sus propias decisiones es otro de los beneficios que ya está en marcha, el grupo o los equipos deciden cuándo ensayar, lo que van a hacer, ¿cómo van a hacer, cuáles son los aspectos que se incluyen en la evaluación, incluso la participación en la evaluación.

Entre las acciones a realizar como resultado de estas discusiones, el primero sería insistir en que las autoridades educativas en una nueva evaluación de la materia. Aun cuando en los documentos RS observa un claro avance, aún carecen de mucho hecho en la transformación de la mentalidad de los directores, maestros y padres. Una buena posibilidad sería incluir la actualización anual tratado en las escuelas, los resultados en las teorías del conocimiento y la investigación en neurociencia que demuestran los efectos beneficiosos en los seres humanos, los temas de la educación musical. Otra acción relevante sería la de proporcionar maestros y profesores de la formación necesaria en la metodología de la educación musical para actualizar sus estrategias y enriquecer la práctica educativa. Continuar con el análisis, la discusión y el intercambio entre colegas, sobre el contenido del programa objeto de este estudio, así como a las formas apropiadas, experiencias y nuevas ideas para abordar en el aula, lo que es otra nueva acción que ha surgido de la RS debe fomentarse. Seguimiento de verificación y recopilación de materiales que podrían ser utilizados como soportes didácticos de todo tipo: obras musicales en audio, video, documentales, actuaciones, resultados, colecciones, incluyendo programas de software para formar un buen caldo, siempre accesible.

Generaciones de estudiantes han cambiado, el currículo ha transformado, programas de artes han sido actualizados, ahora necesitamos una nueva actitud del equipo de la escuela. Los jóvenes son capaces, como para expresar sus opiniones y defender a unos contra otros. Concluimos nuestra reflexión con la siguiente pregunta: ¿Estamos preparados para los nuevos programas y las nuevas generaciones? ¿Aceptamos a los estudiantes a expresar libremente su opinión o cuestionar nuestra propia manera de hacer las cosas?

REFERENCIAS

Arnheim, R. (1993). Consideraciones sobre la educación artística. Barcelona, España: Paidós.

Coll, C. &. (2006). Vigencia del Debate Curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. . México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.

Eisner, E. (1972). Educar la visión artística. Barcelona, España.: Paidos Educador.

Gardner, H. (2006). Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica. Barcelona, España.: Paidós.

Lowenfeld, V. (1952). Creative and mental growth. Nueva York: Mc Millan.

Read, H. y. (1982). Educación por el arte. Barcelona, España: Paidós.

SEPa. (2006). Plan de Estudios 2006. México D.F.: Secretaría de Educación Pública.

SEPb. (2006). Reforma de la Educación Secundaria, Fundamentación Curricular. Artes. México D.F.: Secretaría de Educación Pública.

SEPC. (2006). Educación básica. Artes. Música. Programas de estudio. México D.F.: Secretaría de Educación Pública.

Stake, R. (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid: Ediciones Morata

HERMENÉUTICA DE LA IDEA EDUCATIVA MODERNA. LA FUNDACIÓN DE LA ACCIÓN PEDAGÓGICA COMO ENSEÑAR A PENSAR

Gordillo, C. A.

*Universidad Autónoma de México. Academia de Filosofía e Historia de las Ideas, Plantel Cuauhtepac
cesar.gordillo.pech@gmail.com*

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL
Eje temático: Estrategias y Procesos Educativos.
a) Prácticas y Metodologías Educativas Innovadoras

RESUMEN

Se describe los antecedentes, problema de investigación, objeto de estudio, marco teórico y método, del proyecto de investigación: Hermenéutica de la idea educativa moderna, en el que se inscribe el estudio sobre los inicios del campo (Comenio), método (Pestalozzi) y objeto de estudio (Spencer), de la acción pedagógica moderna. Se presentan resultados en los tres ámbitos, que se articulan alrededor de un núcleo: mecanicismo metafísico, sustentado en la doble naturaleza de su fundamento: físico (mecanicismo) y divino (metafísico), sobre el cual se han movido las distintas corrientes en educación, y cuya característica esencial, es la identificación de lo educativo con lo moral, del que Durkheim, padre de la educación moderna, constituye su más fiel ejemplo. Todo ello ha fundado la acción pedagógica moderna en el campo del pensamiento, como Enseñar a pensar, que alcanza el constructivismo y psicolingüística, las que propugnan una psicología del conocimiento y no una epistemología como fundamentación de la acción pedagógica, lo que ha impedido la fundamentación de la acción pedagógica en el campo del lenguaje.

Palabras Clave: Campo, método, objeto pedagógico, metafísica, moral.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es un reporte de la investigación Hermenéutica de la idea educativa moderna, iniciada hace 3 años, en el cual se recapitulan resultados parciales. El interés de investigación es el estudio de la relación modernidad – educación, siendo su objeto de estudio la acción pedagógica moderna.

ANTECEDENTES

En la documentación realizada sobre los estudios de la relación modernidad – educación, hemos reconocido tres grandes tipos de perspectivas: intrínseca monádica, extrínseca diádica e interaccionista. La primera perspectiva o intrínseca monádica, plantea una relación donde ambos fenómenos: modernidad y educación son uno, pues, la relación se establece por la noción “naturaleza humana”, que es principio y final en ambos; en la segunda, la relación es extrínseca, es decir, inician y se desarrollan de puntos diferentes pero se afectan mutuamente; finalmente, en la tercera, interesa la relación abordada como interacción entre el individuo y lo social.

La primera perspectiva se ilustra con Comenio [1592-1670], quien, en su *Didáctica magna*, hizo coincidir naturaleza divina y humana:

Entendemos aquí por NATURALEZA [...] nuestra primera y fundamental constitución, a la que hemos de volver [...] Entendemos también por voz de la Naturaleza la universal providencia de DIOS, o el influjo incesante de la bondad divina para obrar por completo en todas las cosas; esto es, en cada una de la criaturas todo aquello para lo que la destinó (Comenio, 2010, p. 11).

Por ello plantea una relación monádica, pues la educación obedece al despliegue de adentro hacia afuera de la naturaleza (DIOS): “La naturaleza empieza todas sus operaciones por

lo más interno” (Comenio, 2010, p. 66). Si la naturaleza de DIOS es punto de inicio, lo es también de llegada: “Quedó ya suficientemente demostrado que el fin último del hombre consiste en la Bienaventuranza eterna con Dios [...]” (Comenio, 2010, p. 8).

Ejemplo de la segunda perspectiva o extrínseca diádica es Durkheim [1858-1917], quien conserva el sentido de progreso hacia lo social, como direccionalidad en la relación modernidad – educación y, su articulación extrínseca es por lo social, donde sitúa la naturaleza de la educación y a partir de lo cual le confiere a la relación modernidad – educación una naturaleza diádica. Se ilustra esto en como toma la diversidad individual y la homogeneidad social:

¿Puede vivir la sociedad sin que exista entre sus miembros una suficiente homogeneidad? La educación perpetúa y fortalece esta homogeneidad, fijando de antemano en el alma del niño las semejanzas esenciales que supone la vida colectiva. Pero por otra parte, sería imposible toda cooperación sin una cierta diversidad. La educación asegura la persistencia de esta diversidad necesaria, diversificándose y especializándose ella misma (Durkheim, 2009, p. 92).

La tercera perspectiva o interaccionista enfoca la relación modernidad – educación, como interacción entre el individuo y lo social, y no como simple continuidad. Puede ilustrarse con Rousseau [1712-1778], en quien ya no hay continuidad entre naturaleza humana y sociabilidad: “Todo sale perfecto del autor de la naturaleza; en las del hombre todo degenera” (Rousseau, 2008, p. 35). En lugar hay interacción, continuidad-discontinuidad, que se la imprime la educación. Si para Comenio naturaleza es divinidad, para Rousseau (2008, p. 37), es hábito que la educación cristaliza por desarrollar las facultades internas y órganos.

Estas perspectivas pueden adquirir muchas combinaciones y niveles, inclusive en una misma teoría. Lo que determina qué tanto se cargan a lo intrínseco, extrínseco o interaccionista, es su forma de abordar el problema histórico de la educación.

MARCO TEÓRICO Y MÉTODO

Problemática y propósito de investigación.

Las tres perspectivas arriba abordadas, son tres formas de enfocar una misma y añeja cuestión, a saber, la cuestión ontológica de la educación occidental emergente con los griegos: la conciliación de la individualidad con la sociabilidad.

En sus inicios, de acuerdo con Jaeger (2004, p. 8), “la importancia universal de los griegos, como educadores, deriva de su nueva concepción de la posición del individuo en la sociedad”. En ellos, la idea de educación [paideia] era la de un proceso de construcción consciente: formación, i educación del hombre genérico en su validez universal y formativa, de acuerdo con la verdadera forma humana, con su auténtico ser, “como acuñación de los individuos según la forma de la comunidad” (Jaeger, 2004, p. 12).

Sin embargo, esta noción ontológica en el origen de la cultura occidental griega se transformó por la modernidad. Dicha idea hace que en los enfoques revisados, la educación consista en llevar a la “naturaleza humana” a su incorporación en una sociedad. La consciencia individual, la formación, se halla así comprometida, que llevó a definir educar como enseñar a pensar.

Este hecho histórico se aborda en el proyecto con el primer eje: la investigación de los cambios históricos en la idea educativa occidental, lo que nos da la historia de la idea educativa moderna. El segundo eje, es la historicidad de la acción pedagógica lo cual consiste en la recuperación de autores que abordan la educación desde otro enfoque (por ejemplo Rousseau).

En este contexto ontológico, el problema de investigación del presente proyecto es el problema de la historicidad en la acción pedagógica. En otras palabras, el problema histórico de la acción pedagógica moderna ha sido la lucha entre la idea y lo fenoménico.

De ahí la justificación de indagar tanto por “esa” historia, como por la historicidad que la antecede y donde se han manifestado las distintas formas de ser que no “encajan” en la historia de esa idea.

De lo que se desagrega la cuestión siguiente: ¿cuál es la constitución y estructura de la acción pedagógica moderna definida en la génesis histórica de su campo, método y delimitación de su objeto de estudio?

De ello también se desprende el propósito general de investigación: la reconstrucción del origen histórico de la acción pedagógica moderna en su campo, método y objeto de estudio, a partir de desentrañar la trama de las relaciones entre los distintos procesos históricos que llevaron a su constitución, y definieron su estructura; recuperando en ello la historicidad en sus límites. Historia que hemos desengranado en tres grandes líneas de investigación: hermenéutica del campo, hermenéutica del método y hermenéutica del objeto pedagógico.

Marco teórico

El marco teórico y el método es el hermenéutico, en el sentido de círculo hermenéutico dirigido a interpretar “la” historia de la idea educativa moderna como texto de un contexto histórico: las relaciones modernidad – educación, a partir de lo cual en cada relación establecida el contexto se amplía y por ende, la comprensión; en sentido epistemológico, en tanto contextualización de un objeto en su contexto (Beuchot, 2009).

Esta hermenéutica, dirigida a tejer la trama de relaciones de la historia de la idea educativa moderna, contexto donde adquiere sentido nuestro objeto de estudio, contempla cinco etapas estructuradas que obedecen a un movimiento recurrente de forma dialéctica y en espiral:

análisis exploratorio, sistematización, análisis confirmatorio, interpretación y reconstrucción teórica, aplicadas al texto y el contexto.

Los nudos de las relaciones son los textos que se abordan y que se seleccionan porque condensan –sobre la base del principio hermenéutico del todo en la parte-, los movimientos históricos esenciales (contexto), los cambios y la permanencia en el campo, método y objeto de la acción pedagógica moderna.

Esta interpretación de “la” historia de la idea educativa moderna es sometida a la crítica desde la noción de historicidad, la cual se entiende en el marco de la noción heideggereana de tiempo: historicidad es “la “estructura del ser” del “gestarse” del “ser ahí” en cuanto tal, sobre la base del cual, antes que nada, es posible lo que se dice una “historial mundial” y pertenecer históricamente a la historia mundial” (Heidegger, 2008, p. 30).

Por su parte, se entiende historia de la idea educativa, en relación a la noción de historia de las ideas de Foucault, en el sentido de las continuidades ininterrumpidas que se despliegan en el devenir de un fundamento o principio y donde las relaciones entre hechos y acontecimientos se definen en base a la “vecindad o similitud” de cada elemento (Foucault, 2007).

Por acción pedagógica moderna se entiende, bajo una óptica instrumentalista, las actividades de enseñanza – aprendizaje o conjunto de ellas, que se despliegan en una secuencia ordenada, estructurada y articulada con una intencionalidad guiada por la consecución de objetivos educativos.

Desde esta lógica de investigación, no es posible subsumir la relación modernidad – educación en una categoría globalizadora o totalizante argüida como causa, como por ejemplo, al afirmar que la génesis histórica de la pedagogía moderna está en la religión (Bowen, 2001; Alighiero, 2009, entre otros).

Pero esto no explica cómo la relación pervive en el discurso pedagógico, lo que si intenta formular esta investigación a través de la categoría: identificación método y moral.

Objeto de estudio

En el nivel de la historia de la idea educativa moderna, el objeto de estudio es la <<acción pedagógica moderna>> y no la pedagogía moderna. La distinción se basa en dos aspectos. En cuanto a la noción moderna de pedagogía:

consiste, no en acciones, sino en teorías. Estas teorías son maneras de concebir la educación, no maneras de practicarlas (...) Así, la educación no es más que la materia de la pedagogía. Ésta consiste en una cierta manera de considerar las cosas de la educación (Durkheim, 2009, p. 64).

Y en cuanto al objetivo de las teorías pedagógicas:

no es describir o explicar lo que es o lo que fue, sino determinar lo que debe ser. No están orientadas ni hacia el presente ni hacia el pasado, sino hacia el porvenir. No se proponen expresar fielmente ciertas realidades dadas, sino establecer principios de conducta. No nos dicen: he aquí lo que existe y cuál es su porqué, sino he aquí lo que hay que hacer (Durkheim, 2009, p. 66).

Por su parte, aquí nos interesa estudiar lo que es, lo que existe: la acción pedagógica instrumentalista, para desentrañar su porqué histórico; en otras palabras, la constitución y estructura de su campo, método y objeto, en su génesis histórica.

RESULTADOS

Se han estudiado hasta ahora tres autores: Comenio, Peztaozzi y Spencer, quienes han sido tomados como ejemplos para ilustrar tres grandes movimientos esenciales ocurridos en el campo, método y objeto, respectivamente, y los que se considera ilustran los momentos que la historia de la acción pedagógica moderna occidental ha atravesado desde su fundación.

Desde luego que dichos autores no agotan la riqueza de relaciones que explican el movimiento histórico en su totalidad, pero sí lo condensan. Su estudio, a manera del principio hermenéutico que nos guía, observan una condensación del todo en la parte o detalle desde el cual es posible vislumbrar la importancia que el autor tiene.

Fundación del campo de dominio: Jan Amós Comenio

Comenio establece la fundación de la pedagogía moderna sobre el campo de dominio del pensamiento, abordado como campo metafísico trans-objetivo (metafísicaii de la idea), en base a tres ejes: una moral pedagógica que sustenta como esencia de la educación enseñar a ser; una metafísica del método que propugna enseñar a hacer; y, el enseñar a saber que somete el lenguaje al pensamiento.

El sentido metafísico trans-objetivo se lo imprime la idea de un tiempo eterno (y universal) que atraviesa la Didáctica magna, sobreponiéndose al tiempo de la existencia presente: “El tiempo presente nos ha sido dado para que con él se gane o se pierda la gracia de Dios por toda una eternidad” (Comenio, 2010, p. 24).

Y ganar la gracia de Dios Comenio lo justifica teológicamente en Luis Vives, filósofo y pedagogo español de fines del siglo XV. Pero en realidad esta justificación se desprende de San

Agustín quien pensaba que para alcanzar a Dios por medio de la mente, era necesario partir de la “naturaleza” del mundo, volverse a uno mismo y alcanzar finalmente la trascendencia.

El camino para alcanzar la trascendencia es el cambio en la naturaleza humana: “¿Qué es el cristiano sino un hombre cambiado de naturaleza, como si dijéramos restituido a su primitivo ser, del que se había sido despojado por el Diablo?” (Luis Vives, en Comenio, 2010: 11).

Todo ello direcciona su obra. El enseñar a ser es dependiente del enseñar a pensar con sabiduría, para dirigir la mente hacia Dios, tal y como San Agustín lo planteó. Así, Comenio plantea este “cambio de naturaleza”, transformando lo que se es en tiempo presente para que llegue a ser: restitución de su primitivo ser o naturaleza divina del hombre. Esto define el ser del hombre de manera universal, lo que determina el método:

En los capítulos XX, XXI y XXII demostraremos que sólo hay un método natural para todas las ciencias, como también es uno solo el método para todas las artes y lenguas. La variación o diversidad, si puede hallarse alguna es insignificante para poder constituir una nueva especie, y no se desprende del fundamento de la materia, sino de la prudencia del que enseña, en lo referente a cada lengua o arte, y de la capacidad y aprovechamiento de los que aprenden (Comenio, 2010, p. 101).

En el método, enseñar requiere de una lógica del orden. Dicho orden metódico proyecta el punto de partida para enseñar a hacer, lo sensible, a una realidad trans-objetiva como fundamento de una metafísica del método, pues el punto de llegada, por inducción, es la sabiduría divina como lo universal de la idea. Así, “Se ejercitan en los niños: los sentidos en primer lugar (esto es fácil); después, la memoria; luego, el entendimiento, y por último, el juicio” (Comenio, 2010, p. 77).

Metafísico (tradicional) porque este camino se sostiene en la esencia del alma:

La esencia del alma está formada por tres potencias (que parecen hacer referencia a la Trinidad increada): Entendimiento, Voluntad y Memoria. El entendimiento se aplica a estudiar las diferencias de las cosas (hasta por las menores notas). La voluntad tiene por oficio la opción de las cosas, para elegir las provechosas y reprobando las dañinas. La memoria guarda para usos futuros todo cuanto alguna vez fue objeto de la Voluntad y del Entendimiento y hace que el alma tenga presente su dependencia (que viene de Dios) y sus deberes; y en este aspecto se llama también Conciencia. Y para que estas facultades puedan ejercer diestramente sus funciones es necesario dotarlas claramente de aquellas cosas que iluminen el Entendimiento, dirijan la Voluntad y estimulen la Conciencia, con lo que el entendimiento ahondará más, la voluntad elegirá sin error y la conciencia dirigirá todas las cosas hacia Dios. Del mismo modo que estas facultades (Entendimiento, Voluntad y Conciencia) no pueden separarse porque constituyen el alma misma, así tampoco pueden estar desunidos los tres adornos del alma: Erudición, Virtud y Piedad (Comenio, 2010, p. 34).

La cita es muy larga pero ilustra la conexión que existirá con el establecimiento del mecanicismo metafísico en Pestalozzi, como más abajo se verá. Por la metafísica tradicional se identifica enseñar a hacer con enseñar a ser, pues el método por el que se verifica lo primero no es otro que enseñar a ser mediante las costumbres y la piedad, lo que define su motivo moral:

Hasta ahora hemos tratado solamente del modo de enseñar y aprender, con la posible rapidez, el conocimiento de las ciencias, artes y lenguas [...] ¿Cuáles serán, pues, estas obras nuestras? El estudio de la sabiduría, que nos tornará sublimes, fuertes y magnánimos. Esto es lo que en los capítulos primeros hemos designado con el nombre de Costumbres y Piedad, mediante las cuales nos elevamos sobre todas las criaturas y nos acercamos más a Dios (Comenio, 2010, p. 128).

Finalmente, enseñar a saber como metafísica de la voluntad. El cambio de naturaleza del hombre tiene como requisitos erudición, virtud o costumbres honestas y religión o piedad:

los requisitos genuinos del hombre son los que siguen: I. Que sea conocedor de todas las cosas. II. Dueño de ellas y de sí mismo. III. Encaminarse él y todas las cosas hacia Dios, origen de todo. Lo que puede expresarse en estas solas tres palabras de todos conocidas: I.

ERUDICIÓN. II. VIRTUD O COSTUMBRES HONESTAS. III. RELIGIÓN O PIEDAD

(Comenio, 2010, p. 9).

Elementos puestos por la naturaleza en el interior del hombre, que el educador desarrollará a través de la razón que opera sobre la voluntad: “la rueda principal en los movimientos del alma es la voluntad; las pesas que la mueven son los deseos y afectos que la inducen hacia uno y otro lado” (Comenio, 2010, p. 16). La razón regula y determina qué, adónde y en qué medida.

La metafísica de la voluntad, pues, dirige, de manera similar a Descartes con la ciencia, las impresiones “desde la primera edad hacia las verdaderas normas de la sabiduría” (Comenio, 2010, p. 26).

Esta dirección hacia la idea universal de sabiduría, somete el lenguaje al pensamiento, pues, en Comenio, la expresión del lenguaje está reservada a la voz de la naturaleza que hay en el hombre y que es Dios: “Entendemos aquí por NATURALEZA [...] nuestra primera y fundamental constitución, a la que hemos de volver [...] Entendemos también por voz de la Naturaleza la unidad providencial de DIOS” (Comenio, 2010, p. 11).

Fundación del método: Pestalozzi

El Discurso del método (1637) de Descartes señala un cambio fundamental de racionalidad con respecto a la Edad Media: plantea un nuevo método basado en reglas para alcanzar la verdad (y el conocimiento verdadero) desechando lo falso por medio de la ciencia. Descartes representa un nuevo método que funda la filosofía moderna, lo que comulga con la exigencia de nuevos métodos en el campo de la educación ocasionados por la necesidad de realismo en función de la nueva situación de la ciencia como de la vida económica, lo que se oponía a la enseñanza basada en métodos de pura memorización y disciplina mecánica (Abbagnano y Visalberghi, 2005).

La necesidad de renovación metódica será la variable histórica que influirá en la identificación de método y moral en Pestalozzi. Para ambos, el fundamento del método es moral. Subordinan la educación a las “leyes de la naturaleza dadas por Dios”. Pero, en el primero, método y moral se identifican, se hacen uno, mientras que en Pestalozzi, se intenta su separación. En él se observa un método de enseñanza más estructurado: el método de la intuición [Anschauung], que se fundamenta en el origen del conocimiento (proceso psicológico). Revisemos esto más detenidamente en su obra *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*.

Se dijo que el punto de partida en Pestalozzi es similar a su antecesor: “el fundamento moral de la educación es la naturaleza [divina] del hombre” Comenio (2010, p. 11). En Pestalozzi, el principio universal común a la educación es también la religión, puesto que en la naturaleza se reproduce la divinidad eterna e inmutable (Escobar, en Pestalozzi, 2003).

Pero en este autor, dicho fundamento se desagrega en dos: instrucción del entendimiento y de las virtudes. Como lo notó Escobar (en Pestalozzi, 2003), uno de los principios vitales del sistema pedagógico de dicho autor es moral (virtudes) y lógica (entendimiento).

El entendimiento es guiado por una lógica inductivista de la idea basada en la intuición (método), que se encuentra, paradójicamente, unido y separado a lo moral (virtudes), de dos formas. Primero, en cuanto a su punto de partida como se notó, la divinidad presente en la naturaleza humana y, segundo, naturaleza tiene también relación a lo físico:

También todo el poder del arte de la educación reposa sobre la conformidad de su acción [de la naturaleza] y de sus efectos con los efectos de la naturaleza física misma; -su acción toda y la de la naturaleza no es más que una sola y misma cosa (Pestalozzi, 2003, p. 59).

Este doble carácter de la naturaleza, divino y físico, deviene en una metafísica - mecanicista que representa ya algo más elaborado con respecto a Comenio, en cuanto a la identificación de método y moral.

En su combinación de metafísica y mecanicismo. Pestalozzi asume que las leyes físicas llevan en sí mismas libertad e independencia (5º paso del método), es decir, por un lado, las leyes físicas: principio de causalidad, dan sustento a la clarificación de las intuiciones confusas en nociones claras. Por otro, en esas leyes se encuentran incorporadas libertad e independencia, que son atributos de la naturaleza divina que hay en el hombre.

Esta combinación de mecanicismo y metafísica, sobresale en la Carta V: Leyes psicológicas del conocimiento, concebidas como leyes físico-mecánicas que indican muy bien esta doble articulación: realidad metafísica del espíritu y realidad de la naturaleza física, a partir de las tres fuentes del conocimiento humano de las que emanan las leyes psicológicas que dan nombre a dicha carta.

Lo más importante de esta carta es la direccionalidad de las fuentes de las leyes del origen del conocimiento: parten de la naturaleza del espíritu (primera fuente), y pasando por la

“materialización” del mismo en la facultad de intuición (segunda fuente), alcanzan las relaciones de la facultad de conocer con la condición exterior (tercera fuente).

El significado de intuición o Anschauung para Pestalozzi, como método de enseñanza general y psicológico (Pestalozzi, 2003), es proceso de observación intuitiva de la naturaleza. Sin reducir a un solo significado el empleo del término intuición [Anschauung] en nuestro autor, es evidente que uno de ellos, tal vez el más privilegiado en esta obra, consiste en considerarla con el sentido general metafísico con que lo usó Platón, a saber, el acto cognoscitivo de relación directa con el objeto presente a la percepción, que no requiere de fundamentación epistemológica. Pues “Pestalozzi reivindica una directa aprehensión sensible de los objetos” (Abbagnano y Visalberghi, 2005, p. 472).

Finalmente, en cuanto al lenguaje, este sigue sometido al pensamiento y es no sólo un accesorio del desarrollo intelectual, primer medio de esclarecer gradualmente nuestras ideas, sino también es el mayor medio para “elevar al niño de las intuiciones oscuras a las nociones claras” (Pestalozzi, 2003, p. 88). La función del lenguaje es únicamente separar nociones, más no crearlas, es por tanto algo predeterminado, sigue el mismo curso de la naturaleza.

Y he aquí que he llegado al punto en que principia a mostrarse el verdadero procedimiento por el cual el arte, sirviéndose de la propiedad perfectamente formada de nuestra especie, el lenguaje, puede llegar a seguir paso a paso la marcha de la naturaleza en el desarrollo nuestro (Pestalozzi, 2003, pp. 75-76).

El mecanicismo – metafísico de Pestalozzi es un ejemplo claro de esta separación mundo fenoménico – mundo de las ideas, que arriba señalamos como la problemática de la historicidad en la acción pedagógica, y que dicho autor trata de resolver identificando moral y método.

La fundación del objeto: Spencer

Herbert Spencer [1820-1903] se ubica en la línea de pensamiento inaugurada por Rousseau, para quien la educación es un instrumento de formación de sistemas nacionales, que permitiría salir del clima revolucionario que se vivía en Europa, devenido de la revolución francesa.

De Rousseau extrae Spencer la idea de instaurar un sistema de educación racional, bajo la necesidad de utilizar la educación como medio de aplicación de la ideología liberal del naciente sistema económico de su tiempo. Su sistema educativo se fundamentaba en una concepción doble: lo moral y la ley natural que servía de base a la primera (Bowen, 2001), ambas en una línea de continuidad iniciada en Rousseau. Dicha continuidad es el marco para las ideas de Spencer sobre el objeto pedagógico.

En el texto Educación intelectual, moral y física que data de 1861, y que aquí revisaremos, plantea su sistema de educación racional y la concepción del mismo como una ontología de la ciencia de la vida, ejes articuladores de todo el libro.

Su sistema educativo obedece a la noción de sistema de Parsons (1977), donde éste se define en subsistemas. Así, el sistema de Spencer se articula como sigue:

He aquí, pues, las consideraciones generales en que fundaremos nuestra investigación de un sistema de educación racional: 1) división de toda la vida en actividades de géneros diferentes, de importancia decreciente; 2) valor intrínseco, casi intrínseco y convencional de cada orden de conocimientos en su relación con estas diferentes actividades; 3) doble influencia de los mismos como saber y como educación o disciplina intelectual (Spencer, 1987, p. 41).

La característica esencial del mismo es el nivel más alto de autosuficiencia en relación a su ambiente, pues para Spencer el ideal social a alcanzar de forma individual es la conservación

de la vida a través de la educación. La autosuficiencia queda clara por la noción de útil: Útil es lo que proporciona un beneficio directo (Spencer, 1987). De ahí que autosuficiencia y útil se subsumen en la ciencia: “Por tanto, a la pregunta que nos ha servido de punto de partida – ¿qué saber es más útil? – la respuesta unánime es: la ciencia (Spencer, 1987, p. 84).

La categoría de útil sirve a Spencer para hacer de la ciencia el fundamento del sistema, lo que la justifica como el saber más útil para la conservación de la vida, mantenimiento de la salud y de la vida en su totalidad.

En otro orden de ideas, Spencer eleva la ciencia a religión, de la misma manera que Comenio identificó el campo educativo con la religión, y Pestalozzi el método con moral. Esta identificación de ciencia y religión vía lo moral, hace al sistema de educación racional un sistema cerrado fuera del cual no es posible ningún conocimiento:

Agréguese a estas consideraciones otra fase religiosa de la ciencia: la de que sólo mediante ella nos es dado concebir con exactitud lo que somos y cuáles son nuestras relaciones con los misterios del ser. En efecto, al propio tiempo que nos manifiesta todo lo que se puede saber, la ciencia marca los límites más allá de los cuales es imposible saber nada (Spencer, 1987, pp. 83-84).

Del sistema pueden derivarse principios de conducta, dejando de lado las disciplinas donde, según Spencer, esto no es posible como es en los hechos históricos, pues: “Son hechos de los que nada puede deducirse; hechos no susceptibles de organización; hechos, por consiguiente, incapaces de sugerirnos principios de conducta, que es en lo que debe consistir la principal utilidad de la ciencia” (Spencer, 1987, p. 64).

De todo lo anterior se sigue el objeto de la educación: “adquirir en la mayor medida posible los conocimientos que ayuden con más eficacia a desenvolver la vida individual y social

bajo todos sus aspectos, limitándose a desflorar aquellos que concurran menos eficazmente a este desenvolvimiento” (Spencer, 1987, p. 40).

Pero el sistema de educación racional de Spencer no sólo observa el carácter sociológico que acabamos de abordar con su sistema de educación racional. También observa un carácter filosófico, que abordaremos por la ontología que incluye.iv

El sistema de nuestro autor define que la naturaleza de las cosas a lo que obedece todo el orden humano es la conservación de la vida como un bien. Dicho bien lleva a Spencer a plantear: “¿Cómo debe vivirse? Para nosotros, esta es la cuestión capital. No la planteamos tan solo en el sentido material de la frase, sino en el más absoluto y extenso [...] ¿Cómo, en fin, vivir con vida completa?” (Spencer, 1987, p. 36).

La educación, entonces, buscará el saber de la conservación en cada una de las actividades definidas por el sistema, pues la mejor educación es la que “nos hace más aptos para velar por la conservación y mantenimiento de nuestra vida, para el cumplimiento de nuestros deberes paternos y para la dirección de nuestra conducta social y política...” (Spencer, 1987, p. 68).

Ninguno de nosotros estaría en desacuerdo en las ventajas de la ciencia para la educación de nuestros estudiantes. Máxime si con Spencer coincidimos con la crítica que hace a la educación de su tiempo: “Nos preocupamos menos del valor intrínseco de lo aprendido que de los triunfos, honores y respeto que ha de proporcionarnos [...] Así, en todo el curso de la vida, lo importante no es ser, sino parecer” (Spencer, 1987, p. 33).

Pero, este interés por el ser y no el parecer al que debe aspirar la educación, implica en realidad un giro ontológico en el objeto pedagógico: la transformación de la naturaleza humana en algo útil, lo que se verificará a través de la moral. De hecho, el sistema de educación racional

será elevado a educación moral, los principios morales de la educación verdadera (en cuanto ser y no del parecer) serán considerados como “sistema de educación moral por la experiencia de las reacciones naturales” (Spencer, 1987, p. 161), “divinamente ordenado” y para todas las edades.

Este sistema moral es acorde con la concepción del método de búsqueda de la “marcha natural de la evolución mental”, y dejando al educador el “desenvolvimiento espontáneo” como un medio y como tarea única: descubrir cómo se manifiesta ella de forma natural en la vida.

Profundicemos más en el giro ontológico. El medio fundamental por el que la educación moral actúa, tal y como se encuentra en lo común de los principios y medios morales, son las relaciones de simpatía y cariño que el sistema genera por sí mismo:

Hemos expuesto estos hechos antes de contestar a la pregunta <<¿qué deberá hacerse en los casos más graves?>> con el fin de señalar, ante todo, las relaciones que pueden y deben existir entre padres e hijos, porque de estas relaciones depende el éxito en la represión de las faltas graves. Debemos ahora manifestar también, de manera preliminar, que la adopción del sistema que hemos recomendado establecerá estas relaciones (Spencer, 1987, p. 163).

Y la regulación de estas relaciones es por ley natural, que Spencer lleva hasta el grado de extenderla como un “principio moral de intercambio afectivo” que no sólo cambia la pena que experimenta el ofensor, sino también sirve para prevenir y hacer saludable al mismo:

cuando existe un afecto filial sólido y tierno, engendrado por los hábitos de amistad de los padres, el estado del espíritu que el descontento del padre provoca en el niño sirve, no sólo para prevenir las futuras faltas de la misma índole, sino que es saludable en sí mismo. La pena moral de haber perdido temporalmente amigo tan querido sustituye a la pena corporal, y no le es inferior en eficacia (Spencer, 1987, p. 169).

Esto conlleva la renuncia inexorable a sí mismo a fin de que se acepten las consecuencias de los actos, por provenir de la “ventaja moral de la ciencia”:

No es esta la única ventaja moral que nos lega la educación científica. Cuando se ha precedido en ella [...] desarrolla la perseverancia y sinceridad. [...] <<Creedme: se realizan nobles y numerosos actos de abnegación y sacrificio a espaldas del mundo, en el corazón de un verdadero adepto de la ciencia, cuando en el secreto de su laboratorio persigue el curso de sus experiencias>> (Spencer, 1987, p. 81).

De ahí que el giro ontológico puede enunciarse así: el objeto pedagógico definido en Comenio como la formación de la naturaleza humana, se transforma en Spencer en la formación de la naturaleza humana renunciando a lo más natural de ella: la conservación de la vida.

Con dicho giro Spencer establece una paradoja: “el fin de la educación es preparar para la vida completa”, pero emancipando al individuo de los propios intereses de vida en tanto ésta, para Spencer, no se “gana” sin la ciencia: El buen o mal éxito que se obtiene en los esfuerzos para ganarse la vida depende del conocimiento que se posee de ciertos hechos referentes a una o varias de estas ciencias (Spencer, 1987, p. 53).

A ella acompaña otra en el campo moral: el individuo debe alcanzar el nivel más alto de la evolución humana, lo moral, pero renunciando por simpatía y cariño al instinto más natural del ser humano: la conservación de sí mismo que es conservación de la propia vida.

Finalmente, el papel que Spencer otorga al lenguaje es también práctico: “La lectura, la escritura, la ortografía, esto es lo único que se hace aprender a las jóvenes con un fin real de utilidad práctica” (Spencer, 1987: 32). No otorga al lenguaje valor creativo. De la poesía, creadora por esencia, dice que para ser buena, “debe respetar las leyes de la acción nerviosa a

que obedece el discurso apasionado [...] Si no obedece a estas leyes, degenera en ampulosa y es artificio puro” (Spencer, 1987, p. 73).

CONCLUSIONES PARCIALES

La fundación del campo, método y objeto pedagógico, ocurre en la categoría del pensamiento, que se sostiene por una metafísica de la idea que sustenta que educar en su versión moderna, es enseñar a pensar. Este enseñar a pensar, al obedecer a un ideal universal, se plantea como un enseñar a ser, como se revisó en Comenio. El problema no es el propio enseñar a ser, pues la educación lleva en sí misma esta función natural y universal de la comunidad humana que es también función social apoyada en la sobrevivencia de la especie.

De hecho, la educación se apuntala en ideales a fin de ofrecer “al espíritu una imagen del hombre tal como debe ser” (Jaeger, 2004, p. 19). El problema ha sido, desde nuestra perspectiva, que se identifica campo, método y objeto pedagógicos con lo moral (eje que atraviesa a los tres autores y alcanza a Durkheim), lo que se establece como objetivo de la educación.

Recordemos a Durkheim (2009) con su objetivo de las teorías pedagógicas como determinar lo que debe ser, a fin de establecer principios de conducta. En ello encuentra la metafísica tradicional en educación su más firme asidero: enseñar a ser desconociendo lo que es en tiempo presente, y transformarlo para que llegue a ser. No se cuestiona lo moral, sino el contenido de lo que se detenta como ser para los sujetos de la educación.

Esto no demerita la obra de Comenio quien consolida la separación de la pedagogía del campo de la filosofía, estableciendo la ciencia de la educación, y una teoría de la enseñanza.

En el caso de Pestalozzi, tampoco demerita su gran aporte: haber iniciado la fundación de la psicología del conocimiento que se continuará en Herbart, alcanzará a Piaget y aún la

psicolingüística más contemporánea. Su resultado apunta a dar una primera respuesta a la pregunta de toda psicología del conocimiento: ¿Cómo se produce el conocimiento? Pregunta de orden psicológico y no epistemológico, en tanto no se pregunta por la fundamentación o justificación, sino por el origen del conocimiento. Pero evita la teorización de la acción pedagógica en el campo del lenguaje.

Tampoco demerita el gran aporte de Spencer: concebir la educación como sistema, de manera que la acción pedagógica no puede pensarse ahora aislada de lo sociológico, cualquiera que sea la perspectiva para abordarla.

Se señala un hecho histórico común a estos autores: el sometimiento del lenguaje al pensamiento, a lo que subyace la gran necesidad que la acción pedagógica enfrenta en este siglo XXI: su ubicación en el campo del lenguaje (en su articulación con el pensamiento), a fin de superar las grandes fisuras metafísicas que aún conserva. Esperamos trabajar en ello.

REFERENCIAS

Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (2005), Historia de la pedagogía. México: Fondo de Cultura Económica.

Alighiero, M. (2009), Historia de la educación 2. México: Siglo XXI.

Beuchot, M. (2009), Tratado de Hermenéutica analógica, México: UNAM-Ítaca.

Bowen, J. (2001), Historia de la educación occidental, Tomo III. España: Herder.

Comenio, J.A. (2010), *Didáctica magna*. México: Porrúa.

Durkheim, E. (2009), *Educación y sociología*. México: Colofón.

Foucault, M. (2007), *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.

García, M. (2004). *Lecciones preliminares de filosofía*. Argentina: Lozada.

Heidegger, M. (2008), *El ser y el tiempo*. México: Fondo de cultura económica.

Jaeger, W. (2004). *Paideia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Pestalozzi, J. E. (2003), *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. México: Porrúa.

Rousseau, J.J. (2008), *Emilio o De la educación*. México: Universidad Veracruzana.

Spencer, Herbert (1987). *Ensayos sobre pedagogía*. México: Hispánicas.

- i. En el sentido del término *Bildung*, formación o configuración artística y plástica.
- ii. En el sentido de metafísica tradicional, o explicación del mundo empírico en relación a entidades trans-objetivas.
- iii. El paréntesis es nuestro.
- iv. Entendemos ontología en el sentido amplio de reflexión del pensamiento sobre la realidad. Pero dado que lo existente en la realidad son entes u objetos (reales, ideales, valores y la totalidad de la vida), en sentido etimológico, ontología es teoría del ente, de lo que puede desprenderse la idea de reflexión sobre los

objetos en general, que incluye a la metafísica^{iv} como teoría del ser (García, 2004). Así, el sistema de Spencer intenta abarcar la totalidad de la vida que incluye a todos los entes en ella, lo que implica ya a la ontología.

- v. De hecho, el método del saber intelectual, reconoce Spencer, está basado en Pestalozzi (véase p.)

IMPACTO DE LA PRESENCIA SOCIAL EN EL APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LAS COMUNIDADES VIRTUALES EDUCATIVAS

Ramírez, S.¹

Universidad TecVirtual del Sistema Tecnológico de Monterrey México.

srgarcia72@hotmail.com

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL
Eje Temático: Estrategias y Procesos Educativos

a. Uso de las TIC en ambientes y escenarios educativos: prácticas y metodologías innovadoras

RESUMEN / ABSTRACT

La presente investigación analiza el impacto de la presencia social del estudiante andragógico en comunidades virtuales educativas, mediante diversos ambientes y situaciones que favorecen u obstaculizan el aprendizaje en la educación en línea. El análisis es de las participaciones de los estudiantes mediante la interacción en un curso académico de posgrado en línea, con soporte de la plataforma tecnológica black board. El estudio el rol que el estudiante adquiere ante sus colegas, con hincapié en el uso y manejo en las tecnologías de información y comunicación (TIC), y su experiencia previa en el mundo virtual. Lo que distingue el proceso interactivo, a través de dichos criterios. Es un estudio de tipo exploratorio, que se apoya en la triangulación de métodos cualitativo y cuantitativo para abordar el impacto de la presencia social de sus protagonistas en la CVA, éstas últimas se consideran como espacio de convivencia personal y continua. Los resultados señalan que la presencia social no se limita a comunicarse, sino tiene una consistencia y permanencia durante y mediante el proceso que se lleva a cabo. El logro del trabajo en comunidades virtuales de aprendizaje, se sustenta en su meta a lograr, que concibe una interdependencia entre sus integrantes, que comparten y complementan sus

habilidades y conocimientos. Esto crea situaciones y ambientes que benefician el proceso de aprendizaje en lo teórico- conceptual, en habilidades tecnológicas y desarrollo en la virtualidad.

Palabras clave: comunidad virtual, presencia social, interacción y educación en línea.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, las distintas modalidades de los medios electrónicos y tecnológicos en la educación superior constituyen uno de los contextos de análisis y argumentación más significativos.

La idea principal de este estudio se centra en una dimensión psicosocial del individuo implicada en la dinámica educativa en espacios virtuales. El análisis de dichos espacios permite identificar aspectos psicosociales involucrados en la interacción de sus participantes académicos, lo que constituye la base para cuestionamientos fundamentados desde el campo de la educación en línea, efectuado mediante el análisis de las prácticas como la base para diversas interrogantes sobre el desarrollo, estructura y dinámica del mundo cibernético. Este análisis permite identificar opciones metodológicas desde una visión psicológica y pedagógica, así como también elementos, herramientas de análisis y de aplicación para futuras implementaciones en la modalidad en línea en los diferentes niveles educativos.

Vivimos una época donde predomina la búsqueda de la innovación y cambio en las formas y prácticas de las esferas de vida de todo individuo, con apoyo de la tecnologías digitales, reconociendo el ámbito educativo como una de ellas, donde la socialización e interacción juega un papel fundamental en el proceso de enseñanza- aprendizaje, acompañado de las demandas psicológicas, didácticas y sociales de sus protagonistas.

CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO.

Los nuevos caminos de socialización, están introduciendo en estos momentos a observar los escenarios de individuos, donde la interacción cultural es mediada por diversos tipos de medios digitales, siendo el principal escenario, la educación.

El presente estudio se realizó en una institución educativa de posgrado, en el curso básico de investigación del Programa de Posgrado que se integró en el año 2000, cuya finalidad es contribuir a la formación del docente y personal administrativo a través de liderazgo, capacidad y compromiso para promover el desarrollo de la región y país a través de la educación, mediante programas educativos y de investigación, y sus modelos y sistemas de educación a distancia.

El objeto de investigación, se focaliza en el curso básico y obligatorio en los cuatro programas de posgrados que ofrece la institución, cuyo único antecedente es un curso introductorio sobre tecnología e innovación en la educación.

MARCO TEÓRICO- CONCEPTUAL.

El concebir el desarrollo del individuo como un constante cambio o transformación entre la interrelación de lo físico, social y cultural, la tecnología tiene implícitamente un papel fundamental en ello. Como menciona Coll (2008) las tecnologías no sólo son herramientas que complementan las tareas que realiza el individuo, sino que evoluciona definiendo un camino a habilidades que apoyan nuevos usos y prácticas sociales.

No cabe duda, que el contexto social tiene un fuerte impacto en el desarrollo del individuo, y por ende la tecnología como segmento de dicho contexto, estando en interrelación con otros elementos o factores de los procesos psicológicos y sociales propios del ser humano. Y que están estrechamente ligados, lo que hace inevitable la aparición de interrogantes ¿cómo se

dan los vínculos entre estos factores?, ¿qué impacto tiene la evolución tecnológica en el proceso de socialización?, ¿cuáles con los tipos de ambientes que se han generado a partir de estas nuevos escenarios?

Las TIC consideran conveniente un lenguaje particular, un específico sistema de representaciones, que se adquiere mediante el uso de situaciones sociales diversas, que van enfocadas a una meta o tarea a lograr.

Por ello, se considera que la práctica social, y no necesariamente la herramienta tecnológica en sí, es la que delimita los contextos de tareas o trabajos en una comunidad, y en concreto las educativas virtuales, como nuevos escenarios de socialización e interacción.

Un elemento fundamental dentro de la educación en entornos virtuales, es el estudiante de este siglo XXI, que se encuentra expuesto al inquieto tiempo en el que vive, donde hay cambios repentinos e impredecibles, con un ritmo acelerado por las condiciones y situaciones que día a día se presentan.

Según Castells (2007) estos acontecimientos llevan al estudiante a incorporarse y adaptarse a nuevos escenarios de enseñanza- aprendizaje desencadenados de estas vicisitudes. Que implican más allá de hacer ajustes, y adaptación al currículo, sino sería momento de hacer una re estructuración o cambio sustancial en las estructuras anteriores. De ahí, la complejidad actual a la que se enfrente el sector educativo.

Hay que centrar la atención en el estudiante adulto, cuyas características psicológicas, sociales y biológicas, están interrelacionadas con su proceso educativo. La disciplina que se enfoca al estudiante adulto, y que aporta los elementos fundamentales para comprender las necesidades, perfil, procesos e impacto del mundo educativo en el adulto, se denomina andragogía.

Knowles (et al. 2001) la define como:

Un conjunto de principios fundamentales sobre el aprendizaje de adultos que se aplica a todas las situaciones de tal aprendizaje (p. 3)

Con base a lo anterior, la educación para adultos se sustenta a partir de las propias necesidades y sus intereses, más que en temas o tópicos específicos, es decir, se constituye de situaciones, prácticas y/o experiencias. Todo ello, desde su vida personal, laboral, familiar y social.

Para Pratt (1998) las situaciones en las que se encuentra el adulto, influyen no solo en la disposición de aprender, sino también para participar en el proceso de aprendizaje. Además, considera que hay estudiantes adultos, que necesitan de su instructor/facilitador del curso, mayor instrucción operativa del aprendizaje, y otros necesiten mayor apoyo emocional.

Para abordar la CVA, se retoma el modelo de Garrison y Anderson (2005) que contempla tres dimensiones centrales de la educación en línea: presencia cognitiva, social y docente. La primera hace énfasis en los resultados académicos pretendidos y alcanzados, la segunda, se refiere a la capacidad de los participantes de proyectarse a sí mismos social y emotivamente; y la tercera dimensión señala la acción del diseño, al facilitar y orientar los procesos cognitivos con el fin de lograr resultados educativos significativos y de valor docente.

Para cada dimensión se presentan diversas categorías e indicadores, como se señalan a continuación:

Tabla 1. Modelo de las dimensiones de análisis de interacción.

Dimensiones	Categorías
Presencia cognitiva	Hecho desencadenante: iniciación. Exploración. Integración. Resolución.
Presencia social	Dimensión afectiva. Comunicación abierta. Cohesión de grupo. Diseño y organización.
Presencia docente	Promover y animar la elaboración discursiva. Orientación explícita.

Adaptado de Garrison y Anderson (2005, p. 52)

Para fines del estudio, se centra en la dimensión o presencia social, que incluye toda aclaración del participante que fomenta una dinámica grupal, en la cual se promueven las relaciones sociales, se expresan emociones y la comunidad se constata como tal. En este sentido, la comunicación en espacios virtuales se apoya de la interacción entre los usuarios, con lo que se proyecta hacia una comunidad de aprendizaje (Shin, 2002).

La palabra comunidad, proviene del latín, *commune* y *communis*, común, conjuntamente, conjunto de personas que se relacionan por seguir y acatar obligaciones comunes y recíprocas (Corominas, 2008).

Desde un panorama general, Barab (2003) presenta la conceptualización de comunidad (en Coll, 2008):

Como una red persistente y sostenida de individuos que comparten y desarrollan una base de conocimientos, creencias, valores, historia y experiencias, enfocados a una práctica común y/o una empresa compartida (p. 301).

Lo que implica considerar que una comunidad se apoya en las interacciones entre sus miembros, y la forma en que cada uno de ellos la descifra.

Para ello, se presenta la propuesta de Lewis y Allan (2005) que exponen seis momentos en toda comunidad virtual de aprendizaje:

1°. Fundación: se decide el diseño general del curso, infraestructura tecnológica adecuada para el proceso y producto esperado. Y la forma en que los usuarios deberán de llevar a cabo el desarrollo hacia un aprendizaje.

2°. Inducción: es donde el docente/facilitador inicia e impulsa las interacciones en la comunidad. Se exponen las normas o reglas, tiempos, frecuencia para las participaciones e intervenciones de los miembros de la comunidad. Así como sus expectativas. Son los primeros pasos para la dinámica de la comunidad.

3°. Incubación: el facilitador crea una ambiente de confort, confianza, correspondencia entre los estudiantes de la comunidad, lo que Garrison y Anderson (2005) denominan presencia social. Se estimula el inicio y desarrollo del proceso de comunicación entre todos los integrantes de la CVA.

4°. Mejora de desempeño: aquí la presencia social, pasa a segundo término, dando espacio central a un trabajo objetivo hacia el conocimiento a través del compromiso real entre los participantes de la comunidad.

5°. Implementación: apertura máxima en la interacción, relevancia de la colaboración de los participantes, con el perfil de sus aportaciones. Están explícitos la tarea a lograr, los aprendizajes y producto a obtener. Se da seguimiento al proceso integral en la realización del producto o logro esperado. Es el momento de mayor dinamismo de la comunidad. Se considera lo que se hace y no se hace en dicho proceso.

6°. Cierre: se enfoca a la evaluación, y acontece cuando se obtiene el objetivo propuesto. El docente/facilitador asegura la culminación o consolidación del proceso de aprendizaje de los participantes.

PROCESO METODOLÓGICO.

Es un estudio de tipo exploratorio, que de acuerdo a Curcio (2002) se define como:

Un estudio que tiene por objeto esencial, familiarizar al investigador con un fenómeno desconocido o poco estudiado o novedoso. Esta clase de investigaciones sirve como punto de partida para estudios más profundos (109).

Por las características propias de la investigación, se recurre a la combinación de técnicas e instrumentos de recogida de datos, que permiten un todo integral del objetivo general de la investigación.

La guía que orienta el estudio es mixta, que aplica una combinación de la perspectiva cualitativa y cuantitativa, siendo lo cualitativo el elemento que predomina en el estudio por sus propias características. De acuerdo a Flick (2007) una investigación cualitativa aborda el conocimiento y prácticas interpretativas de los participantes dentro de un marco referencial. Toma en consideración que dichas prácticas son distintas debido a los diversos aspectos subjetivos y ambientes sociales vinculados con ellos.

Y, por otro lado, la perspectiva cuantitativa apoya a la medición de elementos a partir de la información que se obtiene de una muestra de población, para transportar resultados, que ofrecen la posibilidad de argumentar y comparar con estudios semejantes (Fernández y Díaz, 2002). El estudio requiere una combinación de instrumentos que aporten elementos de organización, selección y/o complemento de los datos que se obtienen.

Sin embargo, uno de los retos principales que tiene un estudio mixto es la evolución incesante de los criterios esenciales de la investigación y la combinación de los métodos mediante el análisis de los datos recogidos.

Para ello, se recurre a la triangulación que se define por Vallejo y Finol (2009):

Como procedimiento de análisis que ofrece al investigador diversas vías o caminos para contrastar diferentes puntos de vistas, métodos, espacios, tiempos, entre otros. Aprovechando la disposición de conocer la triangulación e integrarla como recurso de investigación, se recomienda su abordaje teórico y la disertación sobre los procedimientos para aplicarla en estudios educativos, tanto cualitativos como cuantitativos (p. 117).

El diseño de investigación se sustenta en la propuesta de Miles y Huberman:

CATEGORÍA DE ANÁLISIS

La categoría estudiada, tiene que ver con la presencia social del estudiante en la comunidad, la cual se enlistan las siguientes subcategorías:

1. Concepción de comunidad para conocer lo que implica para el estudiante pertenecer a una comunidad virtual de aprendizaje.
2. Herramientas tecnológicas que se aplican para la comunicación; con el fin de identificar ventajas y desventajas en la interacción entre integrantes de la comunidad a través del uso de herramientas tecnológicas.
3. Dimensión afectiva; atiende a las expresiones emotivas que se manifiestan mediante la interacción.
4. Cohesión entre estudiante de la comunidad para detectar el ambiente o situaciones que favorecen la unión de los integrantes de la comunidad, o lo contrario a ello.

Tabla 2. Fases de la investigación

Fases de la investigación

Fase 1. Cualitativo

- Se inicia con el primer contacto con los 677 participantes del curso, mediante el envío de carta de consentimiento y participación en el estudio.
- Revisión de literatura exploración y estudio del contexto.
- Redefinición de la declaración del fenómeno a investigar.
- Obtención de datos para el diseño de categorías a investigar.
- Redefinición de categorías de análisis.
- Pilotaje de instrumentos.

Fase 2. Cuantitativo

- Aplicación del cuestionario electrónico.
- Se realiza un concentrado de datos que permite situar a los estudiantes en su respectiva comunidad.
- Identificación del número de comunidades completas que se obtienen a través de responder el cuestionario y su respectivo profesor tutor.

Fase 3. Cualitativo

- Se focaliza la recolección de datos para una profundización obtenidos hasta este momento.
- Se lleva a cabo la observación en las tres comunidades, al tomar en cuenta tres criterios para su análisis.
- Se focaliza en el núcleo de estudio mediante distintas técnicas e instrumentos de recolección de datos, que permiten obtener lo requerido para los fines de la investigación.
- La observación no participante y la entrevista focal en grupo, son los instrumentos que se aplican en las tres comunidades de análisis.
- Recolección de datos en cada comunidad de estudio.
- Presentación y descripción de datos gráficamente y ubicación de categorías de análisis.
- Se analizaron los resultados con apoyo de la literatura.
- Realización de juicios de valor y respuesta a preguntas de investigación.
- Construcción de conclusiones y aportaciones.
- Visión y propuesta de líneas de investigación.

Con el fin de determinar el tamaño de la muestra de una forma sencilla se procede a aplicar el programa Append que se abre en una hoja de cálculo de Excel (www.append.es/datos/estudios/archivo13.xls) el cual se encuentra en abierto en la red. Y se aplica para calcular el tamaño de la muestra para poblaciones finitas. Los datos que arroja la hoja de Excel son los siguientes. Con un tamaño de la población total de 4574 estudiantes inscritos en

ese periodo de enero mayo del 2011 en el Programa de Posgrado, proporciona un tamaño de la muestra de 677 estudiantes, con un 97% de nivel de confianza y un margen de error de 3.8%. A estos 677 alumnos se les procede a aplicar el cuestionario.

RESULTADOS Y ANÁLISIS.

La presencia social del estudiante es inherente en toda comunidad, sobre todo en la dimensión afectiva, por reflejar las pautas de acciones implicadas en el desarrollo del proyecto y la cohesión derivada de ello, así como las herramientas tecnológicas que utilizan para comunicarse entre sus miembros.

Una comunidad se concibe como un espacio compartido que, mediante la colaboración entre sus miembros logra una meta. Y con la disposición para asumir distintos roles para la ejecución del plan de acción, y ser confiable en la asunción de responsabilidades.

Sin olvidar que cada miembro refleja un estilo personal de participación, como aquellos para quienes su fortaleza es manejar conceptos teóricos o un claro seguimiento de las instrucciones, requisitos, etc. Otros aprenden a desarrollar mejores aportaciones, a través de las interacciones con el resto de los miembros de la comunidad mediante diversos medios.

Para soporte de las CVA, las herramientas y recursos tecnológicos que tienen mayor uso por sus miembros son: el foro (escenario de la comunidad), el correo electrónico, el chat, la biblioteca virtual de la institución, y los materiales digitalizados que se proporcionan en el curso.

Básicamente, la presencia, comunicación e interacción de los estudiantes se concentra en los foros de discusión, ya que es el espacio oficial donde cada comunidad se desarrolla y plasma su proceso para la realización del proyecto que investigan. El correo electrónico es otra herramienta oficial paralela, cuyas cuentas son proporcionadas por la institución educativa, y así

los estudiantes y los profesores poseen otro canal de comunicación. El chat, como herramienta sincrónica, permite interactuar instantáneamente a los integrantes de la comunidad, mediante previas citas acordadas en fechas y horarios, sobre todo en aquellas comunidades que se caracterizan por integrantes de distintos países aparte de México, como Colombia, Chile, Ecuador, Perú, entre otros.

Lo anterior favorece los canales de comunicación sincrónica y sobre todo la afinación a detalles de los avances del proyecto y a la toma de decisiones para beneficio de las CVA.

La modalidad en línea promociona que la presencia del estudiante se puede manifestar en el tiempo y espacio que más le convenga, esto se convierte en algo De hecho, esto provoca que primeramente los integrantes expresen lo que están dispuestos a dar y lo que no. Y a partir de ello crear las normas, criterios y políticas para un favorable y óptimo funcionamiento de la comunidad.

Específicamente, las situaciones de esta índole se suscitan por la presencia inconsistente de algunos integrantes de la comunidad, por falta de administración de tiempos y dosificación en sus actividades académicas y laborales principalmente y la ausencia de tolerancia para aquellos compañeros que no tienen experiencia en el campo de la investigación y en la modalidad en línea.

Lo anterior no ayuda a mantener una comunicación fluida, a tiempo y asertiva, lo que provoca falta de compromiso y respeto entre los miembros de la CVA. Frente a estas circunstancias, los estudiantes no se sienten parte de una comunidad, sino que sólo cumplen con el mínimo esfuerzo para acreditar el curso. Reconocen que son piezas sueltas de un rompecabezas y al no lograr la inserción de todos, no se obtiene el panorama o paisaje completo.

Las reacciones negativas no se hacen esperar, por lo que algunos de los estudiantes de estas comunidades, deciden cambiar su rol o papel, es decir, de ser el estudiante motivador, responsable y comprometido, se pasa a la pasividad, que consiste en adquirir una posición restringida, solo de aceptación de argumentos y decisiones de los demás.

A pesar de este tipo de situaciones y ambientes desfavorables en las CVA, el proceso de aprendizaje hace presencia, no solamente en lo teórico-conceptual, sino en lo procedimental y actitudinal, que es exteriorizado por los estudiantes mediante la autorreflexión y capitalización de experiencias vividas.

Esto es crucial para los estudiantes, por dar reconocimiento a estas experiencias académicas, que propician un desarrollo o mejora en habilidades colaborativas, de solidaridad, de compañerismo o camaradería. Es al final del curso cuando manifiestan sus aprendizajes en esta línea.

CONCLUSIONES

Para ello es fundamental la presencia social que logran los integrantes en su CVA, al obtener la aceptación y estima de sus iguales ante el desarrollo del trabajo, lo que se regula por un liderazgo y por la responsabilidad en sus integrantes.

Appendix A. La base de esta presencia social es la interacción entre los estudiantes de la comunidad con diversos agentes ya que, como señalan Casarini y García (2008) la interacción es una manera de accionar entre los mismos integrantes o con contenidos particulares o artefactos.

Appendix B. Sin dejar a un lado la particularidad que cada estudiante refleja en su accionar, la connotación que tiene sobre el trabajo en conjunto o en comunidad, es la

complementariedad una parte crucial en la interacción para el desarrollo del proyecto de investigación educativa.

Appendix C. En las CVA de análisis sobresale la cooperación, más que la colaboración, es decir, los estudiantes participan desde una predisposición, disposición y posición desencadenada de previos contextos de aprendizaje. Al dejar en el camino el logro de una interdependencia, una complementariedad, una totalidad en sí misma, al quedar la mayoría de ellos en la suma de sus acciones u objetivos particulares.

Appendix D. Sin embargo, la diversidad cultural de los integrantes de una comunidad favorece la motivación e interés en las interacciones, al conocer y compartir las prácticas profesionales similares, en contextos culturales diferentes. Al agregar intercambio de costumbres y tradiciones entre contextos culturales, al proporcionar un valor agregado a las intenciones educativas del curso.

Appendix E. Otro aspecto sobre la presencia social que incluyen Garrison y Anderson (2005) corresponde a las acciones del profesor para propiciar ambientes de confianza y confort en la comunidad.

En este sentido, Wenger (2001) apoya la idea de que las comunidades son espacios que favorecen el aprendizaje mediante la interacción entre identidades fortalecidas y el desarrollo de prácticas en dicho contexto.

Donde se puede observar la motivación por compartir con sus colegas, el interés y conocimiento previo del tema que investigan y la satisfacción obtenida por el producto logrado.

Si se atienden estas situaciones, Riveros y Mendoza (2005) distinguen que los ambientes generados por las TIC refuerzan al estudiante a comunicarse, a seleccionar información y

contenidos, a intercambiar en diversas formas, a interactuar con ética y a lograr un autoaprendizaje.

Es importante señalar que los estudiantes reconocen que aprenden las herramientas metodológicas fundamentales para hacer investigación. Pero lo más significativo es que no solamente se aprenden los contenidos teórico– conceptuales, sino que se establecen lazos más cercanos con sus compañeros, en un contexto sostenido por tecnología.

Lo anterior ocurre en aquellas comunidades donde lo acordado desde el inicio por ellos mismos es cumplido y respetado por todos. Además, el reconocimiento que cada uno de ellos recibe de sus colegas, respecto a sus habilidades y los conocimientos previos.

Lo que permite lograr una complementariedad entre disciplina, compromiso y competencias de los integrantes de una CVA.

RECOMENDACIONES

Queda expuesto que existen diferentes comunidades en espacios reales como en los virtuales – línea, en donde hay que considerar, según Garrison y Anderson (2005) tres dimensiones, que son la presencia, cognitiva, docente y social. Esta última se enfatiza en las comunidades que se estudian en el presente trabajo.

Actualmente, esta presencia social se debe a la expansión en las diferentes formas de interactuar y accionar en los ciberespacios educativos. Estos nuevos entornos se están focalizando a la interacción, colaboración y participación de los protagonistas, ante una flexibilidad y adaptabilidad a la diversidad. Aunado a ello, a la creación de entornos personales de aprendizaje, es decir, aquellos que crea el propio estudiante para su proceso y desarrollo académico.

Al hablar de tecnología y educación, es inherente la cuestión cultural dentro de los contextos educativos en los que se desarrollan, sea en el ámbito formal o informal.

Hoy en día, la inclusión de las TIC no se limita a su uso y manejo, sino está rebasada por procesos más complejos y significativos, como los procesos sociales, cognitivos y procedimentales que surgen o se derivan en los ciberespacios o cibercomunidades de aprendizaje, mediante las interacciones, relaciones e intercambios que se dan entre sus integrantes.

El camino que han tomado las demandas en este siglo XXI, con la inclusión de la tecnología, demandan principalmente una fortaleza de una cultura participativa y colaborativa en los contextos educativos.

Por tal motivo, es pertinente recomendar mayor apertura y flexibilidad a los cambios desde un enfoque pedagógico – metodológico, y psicológico, que permitan y muestren caminos y proceso al desarrollo intelectual, de conocimientos, de aprendizaje y de enseñanza, y obtener un cambio cultural educativo.

REFERENCIAS

Castells, M. (2007). La transición a la sociedad red. Barcelona: UOC Ariel

Coll, C. y Monereo, C. (2008). Psicología de la educación virtual. Madrid: Morata.

Corominas, J. (2008). Breve diccionario etimológico de la lengua castellana. Madrid: Gredos.

Curcio, C. L. (2002). Investigación cuantitativa. Una perspectiva epistemológica y metodológica. Colombia: Kinesis.

Filck, U. (2007). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata.

Garrison, D.R. y Anderson, T. (2005). El e-learning en el siglo XXI. Barcelona: Octaedro.

Knowles, M.S, Holton, E.F., y Swanson, R.A. (2001). Andragogía: El aprendizaje de adultos. México, D.F: Oxford.

Lewis, D. & Allan, B. (2005). Virtual learning communities: a guide for practitioners. Glasgow: Open University Press.

Miles, M.B. & Huberman, A. (1994). Qualitative data analysis: an expanded sourcebook. Newbury Park, CA: Sage.

Vallejo, R. y Finol, M. (2009). La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. Año 4. No. 7 (pp. 117-133). Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social. Venezuela: REDHECS. Recuperado 17 de septiembre de 2012. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3063110>

IMPLEMENTACIÓN DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE RENDIMIENTO ACADÉMICO (SEARA) EN CÁLCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL

Copas, AG.¹, Alfaro, J.², Flores, R.³

*1,2,3 Instituto Politécnico Nacional, Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica, México, D. F., México
acopasuy@yahoo.com, jalfaroy@ipn.mx, rbk08@hotmail.com,*

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL
Eje Temático: Estrategias y Procesos Educativos,
Sublínea: a. Prácticas y Metodologías Educativas Innovadoras

RESUMEN

El trabajo presenta una estrategia docente para la formación de ingenieros en el Instituto Politécnico Nacional. Las estrategias se derivan de un experimento realizado con estudiantes de diferentes semestres de la carrera en Ingeniería en comunicaciones y Electrónica especialmente en las materias de matemáticas. El diseño del instrumento y parte del análisis conceptual se realizó desde la Programación Neurolingüística (PNL) y de la perspectiva del constructivismo.

Palabras claves: Estrategias docentes, Matemáticas, comunicación PNL, constructivismo, enseñanza aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación se realiza por la inquietud y necesidad de conocer nuevas estrategias que faciliten el proceso de la enseñanza aprendizaje, en las aulas de ingeniería.

Retomando los conceptos de la Programación Neurolingüística (PNL), nos damos cuenta que hay mucha teoría, que nos puede servir para construir el instrumento Para hacer cambios en el trabajo, personal o en educación es conveniente visualizar como si fuera un viaje, situarse desde el estado presente al estado deseado, para pasar de un estado a otro se necesita recursos. La

energía para el viaje viene de la motivación, es decir debemos querer hacer el viaje y creer que el objetivo es alcanzable y útil, esto también está relacionado con el comportamiento, pensamiento y sentimientos, y son diferentes en el estado presente y el estado deseado.

MARCO TEÓRICO

La obra de Dilts y otros (1980/1985), ocupa un lugar privilegiado por cuanto presenta la casi totalidad del material de la PNL hasta 1980 de manera teórica y con los correspondientes ejemplos de su aplicación, también en ámbitos ajenos al terapéutico organizándolo dentro del marco del modelo estratégico de la PNL. Este modelo describe uno a uno los elementos de estrategias individuales, cognitivas, orientadas a la consecución de objetivos de comportamiento en la forma de una secuencia ordenada de representaciones sensoriales particulares, con el propósito de sustituir las estrategias poco eficientes por otras más efectivas adecuadas a cada individuo, es decir, las habilidades, técnicas y estados mentales son los medios para alcanzar la meta de la enseñanza aprendizaje.

Dilts (1997), ha construido un modelo simple para pensar sobre cambio personal, aprendizaje y comunicación, junta las ideas de contexto, relaciones, niveles aprendizaje y posición perceptiva. También crea un contexto para pensar en las técnicas de la Programación Neurolingüística (PNL), da un marco de referencia para organizar y recoger información, de forma que se pueda identificar el mejor lugar donde intervenir para realizar el cambio deseado. El aprendizaje y los cambios pueden tener lugar en niveles diferentes neurológicos de la PNL que se explica a continuación.

1. Núcleo: es este el nivel más profundo, donde consideramos y revisamos las grandes cuestiones metafísicas; este nivel guía y modela nuestras vidas, y proporciona una base a

nuestra existencia. Cualquier cambio en este nivel tiene profundas repercusiones en los demás niveles.

2. Identidad: es el sentido básico de uno mismo, los valores principales y misión en la vida.
3. Convicciones: las diversas ideas que pensamos que son verdad, y empleamos como base para la acción diaria. Las convicciones (creencias) pueden ser tanto permisivas como limitativas.
4. Capacidad: grupos o conjuntos de comportamientos, habilidades generales y estrategias que empleamos en la vida.
5. Comportamiento: las acciones específicas que llevamos a cabo.
6. Entorno: el medio que nos rodea y las demás personas con las que entramos en contacto.

Los metaprogramas son modelos que usamos para determinar qué información dejamos entrar, dichos modelos son sistemáticos y habituales, y no solemos cuestionar si nos sirven razonablemente bien. Los modelos suelen cambiar cuando cambia el contexto.

Los metaprogramas son puntos importantes, porque apoya la motivación y de la toma de decisiones, como se muestra en el cuadro 1.

Aprender a aprender es la habilidad más importante de la educación, y debe ser explicada desde los primeros cursos. El sistema educativo se concentra más en lo que enseña en los programas y pasa por alto el proceso de aprendizaje. Esto tiene dos consecuencias. Primero, muchos estudiantes tienen dificultades para captar la información, y en segundo lugar aunque logren aprenderla, tendrá muy poco significado para ellos, porque esta fuera de su contexto.

Si se les enseñaran estrategias de aprendizaje, las grandes diferencias entre sus resultados desaparecerían; si se enseñaran estrategias eficaces, mejorarían los resultados de todos los

estudiantes. Sin esto, la educación sólo sirve para clasificar a las personas en jerarquías que mantienen el statu quo, marca a los distintos componentes y los distingue entre ellos.

La enseñanza incluye mejorar la sintonía, y compartir con y guiar al estudiante en las mejores estrategias o formas de emplear el cuerpo y la mente para dar sentido a la información. Todos nuestros procesos mentales incluyen estrategias y, por regla general, no somos conscientes de las estrategias que usamos. Mucha gente sólo emplea unas pocas estrategias para todos sus procesos mentales.

Tener buenas estrategias de aprendizaje es muy importante, pero también es indispensable conocer las etapas de aprendizaje, esto está relacionado en cómo aprendemos.

Formación y aprendizaje

Para Echevarría (2006), la formación es un proceso que amplifica el aprendizaje y proporciona un contexto para el mismo en tres partes principales.

1. Está el conocimiento y cómo aplicarlo, la resolución de problemas es un ejemplo de esta clase de aprendizaje.
2. La experiencia de habilidades, por ejemplo, mecanografía (tacto)
3. Aprendizaje en el plano de los valores y actitudes esta clase de formación es probablemente la que plantea mayores exigencias técnicas al profesor y la más difícil de evaluar.

El aprendizaje es un proceso de desarrollo de habilidades o capacidades por medio del estudio y la práctica lo cual nos lleva a la interiorización y la construcción del conocimiento en la enseñanza aprendizaje. Todo aprendizaje implica cambios en los conocimientos, habilidades o experiencias de los alumnos, y quizá la misión fundamental del formador consista en demostrar a

través de estrategias donde el alumno se dé cuenta, que es posible que los cambios se den en él individuo.

Formación significativa

Para que alguien aprenda nuevas habilidades es muy importante que:

1. La persona debe querer aprender las habilidades, deben considerarlas significativas y valiosas por ellas. El aprendizaje exige motivación
2. El objetivo de la formación es que los alumnos tenga conocimientos fundamentales que les ayuden a construir otros conocimientos más elaborados o complejos, es decir, el objetivo del aprendizaje es aquello que los alumnos quieren aprender y hacer. La formación, en la práctica será una combinación y un ajuste de estos dos objetos con el propósito de aprender.

Etapas del aprendizaje

Desde la PNL el aprendizaje de una habilidad tiende a seguir cuatro etapas generales.

1. Incompetencia inconsciente: no sólo ignora lo que ha de hacer, sino que tampoco tiene ninguna experiencia de ello. Esta es la etapa de ignorancia dichosa (es un misterio).
2. Incompetencia consciente: ha empezado a hacerlo y no tardan en surgir los problemas, esta etapa exige toda su atención consciente. Es la más incómoda, pero también es la etapa en que más se aprende, aquí es donde se necesita todo el apoyo de parte de profesor
3. Competencia inconsciente: en la que es usted capaz de hacerlo, pero aplicando atención y concentración.

4. Competencia consciente: la habilidad se convierte en una serie de hábitos automáticos y su mente consciente queda en libertad para escuchar la radio, mirar, etc.

Aprender, en su nivel más simple, es intentar y equivocarse, con o sin guía. Se aprende a tomar la mejor opción posible, la respuesta correcta. Esto puede que lleve uno o más intentos. Para aprender algo se empieza en la incompetencia inconsciente y se va progresando hasta la competencia consciente yendo por el círculo de aprendizaje una vez que la respuesta se convierte en un hábito, ya no se aprende. En teoría se podría actuar en forma distinta, pero en la práctica no se hace los hábitos son extremadamente útiles al simplificar partes de nuestra vida en las que no queremos pensar. Pero hay un arte de decidir qué partes de su vida quiere convertir en hábitos y de qué partes de su vida quiere seguir aprendiendo. Y tener opciones, esto se convierte en una cuestión clave de equilibrio. Ahora puede aprender a ser un mejor aprendiz eligiendo cómo va a aprender.

Crear un entorno para el aprendizaje

Para Echeverría (2006) los alumnos deben tener ocasión para aprender las habilidades. Es importante plantear la cuestión de cómo aprendemos. La idea que tenga el profesor de lo que es el aprendizaje y de cómo se produce influirá considerablemente en el diseño y la presentación del curso de formación. Las cosas importantes que se aprende en la vida no se encajan pieza por pieza de un modo consiente. En algunas ocasiones las experiencias y conocimientos llegaron en forma sorpresiva sin intentar que ocurriera así. La mente consciente puede compararse a la clásica punta del iceberg. La mayor parte de los procesos de pensamiento es inconsciente; sólo percibimos los resultados. Lo que importa es como hacemos encajar esta información y qué conexiones establecemos.

Como gran parte del aprendizaje es inconsciente, entonces de lo que se trata es de crear un entorno que maximice las oportunidades de aprendizaje, un entorno abierto que permita explorar y experimente sin peligro, un entorno en que los alumnos asuman la responsabilidad de su desarrollo personal y profesional, es decir, que el estado emocional influye poderosamente en el aprendizaje y el profesor ha de ser capaz de crear un entorno seguro en que los alumnos puedan asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje.

El proceso de aprendizaje de contenidos que constituye una gran parte de la educación formal es una experiencia pasiva que los adultos no suelen tolerar, a menos que exista un contrato explícito para hacerlo y se expongan claramente los beneficios. Los adultos suelen poseer una variada experiencia que pueden utilizar como recurso de aprendizaje y esto implica que cualquier proyecto de formación debe tenerlo en cuenta.

Relacionando con lo anterior, las matemáticas son una parte esencial de la tecnología material e inmaterial y de la infra-estructura social en un sentido general, sin embargo, el papel de las matemáticas en la sociedad es invisible en gran parte cuando descendemos a términos concretos.

La enseñanza de las matemáticas tiene lugar en una sociedad y es para seres humanos que vivirán en esa sociedad, es decir, Las Matemáticas son definitivamente una de las ciencias más importantes del fruto del razonamiento humano, tan antiguas como las culturas china, egipcia, o griega. Concentración del pensamiento abstracto y el razonamiento lógico precisamente dos de los insumos fundamentales para el pensamiento creativo, constituyen el lenguaje en el cual se encuentra descrito y mediante el cual se puede operar gran parte del conocimiento humano. Una de sus ramas: el cálculo, es la base fundamental del pensamiento físico y, en nuestro tiempo, del

pensamiento de todo aquel individuo que en su meta tenga a bien tomar alguna de las carreras de ingeniería, o de aquellas que la contemplan en su currículo.

Se trata de un conocimiento fundamental en el cual la divergencia las diferentes aéreas de conocimiento y de los requerimientos de la sociedad potencializa a los profesionistas actuales, y precisamente en este punto es donde adquiere su relevancia en los ámbitos económico, político y social.

Podríamos diferenciar a los humanos como los que emplean las matemáticas en su quehacer cotidiano y los que no. En la actualidad, las entendemos como la capacidad de emplear el pensamiento abstracto y poder plasmar el fruto de nuestro razonamiento lógico. Ya que, siendo las matemáticas el constructor teórico que nos permite plasmar el fruto de nuestro razonamiento lógico, no emplearlas podría ser reconocer que la lógica de nuestras conclusiones no es importante.

Por otra parte, en la didáctica de las matemáticas, al parecer se ha venido resaltando lo que se refiere al pensamiento abstracto.

Jonassen (2000) establece que la función de las herramientas cognitivas es extender las funciones cognitivas del aprendiz durante el proceso de aprendizaje, y comprometerlo en la construcción de su propio conocimiento. Además, proveen el andamiaje necesario para diferentes formas de razonamiento acerca de algún contenido.

Razonamiento: precisamente la habilidad que ejercemos al resolver problemas. Pero hay de problemas a problemas. Definitivamente, una suma, o la solución de una derivada o una integral son un ejemplo de la solución de un problema, pero ¿qué tan retador puede ser esto? Si es un hecho que en la actualidad existen calculadoras y programas computacionales que pueden hacer esto, y si reconocemos que una calculadora no puede razonar, entonces nos daremos cuenta

del problema acerca de una didáctica de las matemáticas que promueva únicamente la solución de este tipo de problemas. En la actualidad, los problemas ricos en contexto son empleados como estrategia didáctica para promover el razonamiento complejo, y es que en la vida profesional es donde nos enfrentamos a este tipo de problemas, cuya principal característica es que no tienen una solución única, ya que en su planteamiento no están completamente determinados. Es decir, se necesita realizar consideraciones al tratar de obtener una de las posibles soluciones, y es aquí donde se promueve el razonamiento.

Debemos ejercitarnos en el empleo de la herramienta matemática como una manera de representar las situaciones cotidianas que vivimos, con el objeto de modelarlas y encontrar alternativas particulares en la solución o incluso soluciones a problemas no planteados aún.

La síntesis de todo lo anterior, es que podemos describir que la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas es:

Enseñanza de las matemáticas = f (las matemáticas, el papel de las matemáticas en la sociedad, su contenido cultural, político y económico, su estructura y organización, el individuo, su puesto en la sociedad los valores, ideológico y político).

Resumiendo, la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas tiene que contribuir a fomentar la ciudadanía inteligente e inquieta para todos los miembros de la sociedad. La enseñanza-aprendizaje de las matemáticas debería darse a todo el mundo para ayudar a crear la perspectiva de lo general, es decir, de los rasgos cuantitativos y las fuerzas directrices esenciales que hay detrás del desarrollo de la naturaleza de la sociedad y de la vida de los seres humanos.

Si estas consideraciones han de tomarse en serio, las implicaciones tiene un largo alcance. Incluyen:

1. Los alumnos desarrollaran la capacidad e independencia de poner en acción y aplicar las matemáticas a problemas de la realidad (construir, manejar y evaluar modelos matemáticos a niveles adecuados).

3. Los alumnos desarrollaran la capacidad de descubrir, entender y evaluar el uso implícito y explícito que otros hagan de las matemáticas en situaciones fuera de la misma.

4. Los alumnos adquirirán un sentido y una experiencia del alcance de las limitaciones de la aplicación de las matemáticas a situaciones y fenómenos fuera de ellas.

5. Los alumnos desarrollaran la capacidad de actuar con confianza, visión de conjunto y creatividad dentro de universos matemáticos.

6. Los alumnos deberán ser capaces de comunicarse con otros sobre temas de contenido matemático.

7. Los alumnos adquirirán cierta perspectiva de la génesis y el desarrollo histórico de las matemáticas.

8. Los alumnos adquirirán un conocimiento de las relaciones entre las matemáticas y la sociedad.

Las implicaciones anteriores resultan utópicas, pero si queremos ir seriamente en la dirección sugerida, entonces lo que se debe hacer es crear estrategias de aprendizaje apropiadas para la diversidad de alumnos que tenemos.

Metodología del Sistema de Enseñanza-Aprendizaje de Rendimiento Académico (SEARA)

Se establece la definición del dominio de enseñanza expresada en objetivos precisos y a realizar.

1. El análisis de los objetivos pedagógicos en secuencias de aprendizaje (Módulos)
2. El tiempo suplementario de instrucción necesario para reafirmar conceptos fundamentales (Asesorías presenciales del alumno)
3. Evaluación continua del rendimiento, entendido éste como una comprobación de los alcances de los objetivos individuales, la corrección individual de los conceptos mal comprendidos con la finalidad de lograr un aprendizaje significativo en las diferentes áreas del conocimiento.
4. La proyección en el aprendizaje a ritmo propio, dosificado en el tiempo disponible.

El SEARA se plantea incorporar elementos de la situación socioeconómica familiar de los educados, no como excluyentes, sino como parte integral del proceso enseñanza aprendizaje.

Asimismo, integra el hecho de que los niveles IQ de los educandos varían, al igual que las formas y los tiempos necesarios para el aprendizaje, por ello se inclina por el otorgamiento de las formas y tiempo que en cada caso se requieran.

El SEARA concibe el fracaso como la parte motora en el aprendizaje así como el no éxito momentáneo de algún subsistema en particular. En tal sentido que el alumno debe corregir sus errores y proyectar el éxito total no como referencia con sus pares, sino con el mismo.

En este sistema en el proceso enseñanza aprendizaje el tiempo no está deliberadamente acotada al tiempo del educador, sino está abierto a los requerimientos que tengan de él cada alumno en particular.

El SEARA impulsa que los niveles de aprendizaje no sean fijos, sino que tiendan a ser la base de nuevos conocimientos.

El sistema concibe los procesos de evaluación en forma continua en donde los estudiantes pueden afianzar sus aciertos e identificar y corregir sus errores.

La metaprogramación en el SEARA impulsa que:

1. El estudiante tenga conocimiento del propio proceso de aprendizaje el cual puede tomar la forma de afirmaciones o interrogaciones que él mismo se formule.
2. Tendrá conocimiento de las estrategias de aprendizaje más adecuadas para su persona las cuales impactarán positivamente en las tareas de estudio.
3. El alumno tendrá a su alcance las estrategias de monitoreo y control de su aprendizaje, para determinar los límites de su aprendizaje y ausencias de conocimientos fundamentales.

En conclusión: El SEARA basa su pedagogía en la enseñanza-aprendizaje con objetivos explícitos, la evaluación continua formativa y el éxito en el amplio horizonte de los temas tratados y en los fundamentos básicos de la metaprogramación.

METODOLOGÍA DEL SEARA PARA CADA MÓDULO

¿Cuál es la forma de trabajar con los alumnos? La forma de trabajar es: Observa, escucha y pregunta

- a) Al inicio de cada modulo

1. Pregunto los conocimientos básicos del modulo

2. Si veo que les hace falta algunas cosas elementales de matemáticas, entonces hacemos un breve repaso y comienzo formalmente el modulo, con la certeza de que los alumnos tienen los elementos que requiero para el modulo que voy a impartir.

b) Lo que se hace generalmente en cada asesoría

Observo el comportamiento de cada uno de los alumnos, por ejemplo: cansancio, aburrimiento, distracción, expresiones (gestos), etc.

1. La asesoría la empezamos analizando la parte conceptual del tema, después relacionamos con la parte matemática, hasta llegar a plantear los modelos, para poder plantear los ejemplos, y remarcando que estos son casos particulares de lo que se discutió. Posteriormente hacemos algunos ejemplos clave y siempre cuidado que todos estemos atentos en la asesoría, esto lo hemos logrado con hacer cambios en el tono de voz, ejemplos gráficos en el pizarrón con colores, para desarrollar los ejercicios generalmente escribimos con un solo color los procedimientos que ellos ya deben dominar porque y de otro color lo nuevo, porque para los visuales se les facilita clasificar la información.

Si ya explicamos los ejemplos entonces, se hacen ejercicios en el salón y los vamos revisando de manera aleatoria, en qué situación se encuentra cada alumno ante el ejercicio que se está trabajando: a) Si ya inició el procedimiento, b) Si ya percibió el objetivo del ejercicio, c) Si lo aborda por una ruta equivocada al objetivo, d) Si tiene dudas que no ha mencionado, e) Si tiene dudas algebraicas, f) Si tiene dudas de concepto, g) Trabajar en equipo (generalmente trabajan por equipos)

2. Para estudiar también se pueden organizar por equipos.

c) Ante la evaluación escrita

3. Generalmente las evaluaciones se aplican, después de que los alumnos han estudiado el modulo y que hayan asimilado los conocimientos del mismo, si el alumno no ha procesado la información, entonces se integra a asesoría para plantear las dudas y resolverlas con el apoyo del profesor.

4. Las evaluaciones las realizaran los alumnos cuando consideren que ya no es de orden sustancial sino que ahora es de orden funcional, es decir, que adquieran las habilidades y seguridad necesaria tanto de manera individual y en la interacción más cercana con sus compañeros y con el asesor.

Todo lo anterior, se realiza con el fin de que los alumnos aprenda y como consecuencia lógica apruebe la materia, es decir, con este proyecto se logra en forma eficiente la concientización de la enseñanza aprendizaje del alumno y del profesor, el reflejo inmediato es el aprendizaje significativo del sujeto, y como consecuencia lógica se logra disminuir la deserción de los alumnos en las diferentes carreras y el reflejo es un incremento en el porcentaje de aprobados.

Resultados y análisis del experimento

Los resultados que obtuvimos de la materia de Cálculo Diferencial e Integral de forma directa por parte de los alumnos, es aproximadamente un 20% de ellos aprobaron el examen a titulo de suficiencia (ETS) de una población de alumnos irregulares de aproximadamente de 400 que estuvieron inscritos en el SEARA, esto significa que el sistema implementado es sumamente útil para los alumnos, porque les permite regularizarse en su curricula, además de aquellos que esta recursando la materia refuerza su aprendizaje y los que están cursando la asignatura por primera vez de igual manera les ayuda a aprender de una manera significativa los conceptos fundamentales de la asignatura.

Se realizó una prueba piloto en forma empírica, por tal razón tratamos de subsanar lo que se hacía en la asesorías individual que se realizaba en forma aleatoria para los diferentes temas de la asignatura; ya que no se contaba con un control de inscripción y de asistencia, con esta experiencia nos dimos a la tarea de sistematizar todas las actividades que se venían realizando para darle seguimiento.

Detectamos que en el primer tema de la materia de Cálculo Diferencial e Integral es donde se da la axiomatización de los números reales y se aplica a ejercicios y problemas es justamente donde los tutorados presenta deficiencias como ausencias y desconocimiento de los axiomas fundamentales para el aprendizaje de todo el desarrollo de la materia.

También nos dimos cuenta que hay información, sin embargo, no existe una comunicación efectiva entre el tutor y el tutorado porque la información que se proporcionaba no está sistematizada de acuerdo a las necesidades de los tutorados.

Los tutorados no contaban con metodologías o algoritmos para aprender.

Obstáculos en conocimientos fundamentales por parte del tutorado

1) Desconocimiento del lenguaje simbólico de la matemática con los tutorados, 2)

Desconocimiento de las metodologías utilizada con algoritmos (método deductivo, método inductivo y método reducción al absurdo). 3) Carecen de técnicas de estudio y de solución de problemas. 4) Falta de conocimiento en la forma de estructurar las preguntas 5) Falta de asociación o de interrelación de las áreas de conocimiento. 6) Falta Interpretación de resultados. 7) Incertidumbre en los resultados (inseguridad)

Obstáculos en los tutores

1. Falta de consciencia de los tutores de la forma de trabajar en equipo para predicar con el ejemplo con los tutorados, porque el trabajo en equipo enriquece más el trabajo y el

conocimiento se hace más significativo en un ambiente de respeto mutuo y de igualdad de condiciones y de equidad.

2. Falta de planeación de los tutores en las actividades a desarrollar, con los ejercicios, los reactivos para cada examen, entre otras.

Obstáculos en lo académico-administrativo

1) La no aceptación por parte de la academia de matemáticas de ICE, nos lleva al falta de recursos humanos, para llevarlo a cabo de una manera planeada. 2) Falta de infraestructura (salones). 3) Falta de apoyo de las autoridades Administrativas de la escuela ESIME Zacatenco. 4) La falta de recursos materiales desde (papelería, software, equipo de cómputo, entre otros). 5) No aceptarlo como una tercera opción para acreditar la materia (establecido en el reglamento escolar)

Resumiendo, a pesar de las limitaciones en los diferentes rubros que ya mencionamos algunos anteriormente, logramos que los tutorados resolvieran muchos problemas de los conocimientos fundamentales de la matemática que se utiliza para la carrera de ingeniería. Por otra parte, los tutorados que resolvían dicho problema en las asignaturas siguientes se les facilitaba más comprender el lenguaje formal de la matemática.

Todo lo anterior nos hizo reflexionar y analizar que el trabajo realizado para mejorar la metodología del SEARA, que se propuso de forma empírica. Para perfeccionar dicha metodología nos dimos la tarea de hacer una investigación exhaustiva sobre el lenguaje, la comunicación, las emociones y los diferentes enfoques constructivistas que han contribuido más a la psicología de educación y además como repercute en la enseñanza-aprendizaje del tutorado en matemáticas.

CONCLUSIONES

Nos dimos cuenta que existen mucha información teórica que nos puede ayudar a mejorar el lenguaje hablado y escrito en la comunicación

Para poder abordar el lenguaje formal de la matemática se debe tener muy claro el lenguaje cotidiano, para realizar la transformación hacia la parte simbólica y metodológica en la matemática, los símbolos usados en algebra que representa las cantidades son los números y letras, los números representan cantidades conocidas, las letras se emplea para representar todas la cantidades que sean conocidas o desconocidas, para las cantidades conocidas se emplea las primeras letras de alfabeto, las cantidades desconocidas se representa por las ultimas letras del abecedario. La generalización que implica la representación de las cantidades por medio de letras son las formulas algebraicas que representan una regla o un principio general, los signos empleados son de tres clases signos de operación, signos de relación y signos de agrupación.

1. Para realizar algún cambio de consciencia en los alumnos y profesores es muy importante considerar las diferentes teorías del lenguaje y los enfoques constructivistas para poder desarrollar las habilidades, técnicas y transformar los mapas cognitivos del ser humano.
2. Aprender a aprender es la habilidad más importante de la educación, el sistema educativo debe de concentrarse en el proceso de aprendizaje. Es decir, que la información que poseen los alumnos esté asociada a un significado dentro de su contexto.
3. El aprendizaje de una habilidad tiende a seguir las siguientes etapas generales: a). Incompetencia inconsciente, b). Incompetencia consciente, c). Competencia inconsciente y d). Competencia consciente.

4. Crear un entorno en donde los alumnos maximicen las oportunidades de aprendizaje es tarea del profesor, éste debe propiciar un entorno abierto que permita explorar y experimentar y que los alumnos asuman paulatinamente la responsabilidad de su desarrollo personal y profesional.

5. La enseñanza de las matemáticas tiene lugar en una sociedad y es para seres humanos que vivirán en esa sociedad. Por lo tanto,

Enseñanza de las matemáticas =f (las matemáticas, el papel de las matemáticas en la sociedad, su contenido cultural, político y económico, su estructura y organización, el individuo, su puesto en la sociedad los valores, ideológico y político).

De ahí la importancia de propiciar algunos de los puntos que siguen en los alumnos:

a). Los alumnos adquirirán la capacidad e independencia de poner en acción y aplicar las matemáticas a problemas de la realidad (construir, manejar y evaluar modelos matemáticos a niveles adecuados).

b). Los alumnos adquirirán la capacidad de descubrir, entender y evaluar el uso implícito y explícito que otros hagan de las matemáticas en situaciones fuera de las mismas.

c). Los alumnos adquirirán un sentido y una experiencia del alcance de las limitaciones de la aplicación de las matemáticas a situaciones y fenómenos fuera de ellas.

d). Los alumnos adquirirán la capacidad de actuar con confianza, visión de conjunto y creatividad dentro de universos matemáticos.

REFERENCIAS

Buzan T. (1996). El libro de los mapas mentales, Ed, Urano, España.

Comer, R. (2002). La PNL para todos, Ed. Lectorum (Cuarzo), México.

Echeverría, R. (2006). Ontología del Lenguaje, 6ta, Edición, Chile, Ed. J. C. Saenz.

Goleman, D. (1997). La inteligencia emocional, Javier Vergara Editor, S.A. 3ª
Impresión México.

Dilts, R. y Epstein, T. (1997). Aprendizaje Dinámico con PNL, España, Ed. Urano.

Flores, R. (2002). Antología para el Taller: Pensamiento y Comunicación en el Aula.

Jonassen, D. (2000). El diseño de entornos constructivistas de aprendizaje. En Ch. Reigeluth,
Diseño de la instrucción. Teoría y modelos. Madrid, Aula XXI Santillana

O'Connor, J Seymour John. (1995). Introducción a la PNL, 8ta. Edición, España, Ed. Urano,

Ostrander S. Schoreder L. Ostrander N., (1983), Súper aprendizaje, Editorial Grijalbo.

O'Connor, J. Seymour John (1996), PNL para formadores, Ed. Urano, España.

Puig, L. y Calderón J. (1996). Investigación Didáctica de las Matemáticas, MEC-CIDE
(Colección: Investigaciones.

Weerth, R. (1988). La PNL y la imaginación, Ed. Sirio, Barcelona.

Metaprograma	Explicación
Proactivo- Reactivo	Las personas proactivas inician la acción. Las personas reactivas esperan a que otras inicien la acción y que las cosas sucedan. Les toma tiempo analizar y comprender de forma rápida..
Afrontar-Eludir	Las personas afrontadoras se centran en sus propios objetivos. Las personas eludidoras se concentra más en los problemas que hay que evitar que las metas que deben alcanzar.
Interno-Externo	Las personas internas tienen patrones interiores y deciden por sí mismas. Las personas externas toman sus patrones del exterior y precisan que las orientaciones e instrucciones provengan de los demás
Opciones- Procedimientos.	A las personas opciones les gusta elegir, y sirven cuando se trata de alternativas de desarrollo. Las personas procedimientos sirven cuando se trata de seguir un conjunto de procesos. La acción no las motiva.
Genérico-Específico	Las personas genéricas se siente cómodas cuando se enfrenta a grandes parcelas de información. No ponen atención a los detalles. Las personas específicas se fijan en los detalles y necesitan pequeñas parcelas para encontrarle sentido a un cuadro grande.
Igualador- Diferenciador	Las personas que primero igualan, observan los puntos de semejanza en una comparación. Las personas que primero desigualan, observarán las diferencias cuando hacen una comparación.
Modelos de convencimiento	Canal: Visual: Necesitan ver evidencia. Auditivo: Necesitan que se lo digan. Modo: Ejemplos: Para tener la información necesitan varios ejemplos antes de estar convencidos. Automáticos: Necesitan información continuada durante un determinado periodo de tiempo.

Tabla 1.

INFLUENCIA SOCIO CULTURAL EN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA

Acuña, ME.¹, Dueñas, ML.², Torres, AG. J.³

^{1,2,3} Instituto Superior de Educación Normal de Colima (ISENCO), México.

mirtea@ucol.mx , maryluduenas@hotmail.com, chochang_tr@hotmail.com

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL
Eje Temático: Prácticas y Metodologías Educativas Innovadoras
y Competencias en la Educación.

RESUMEN

Los avances de dos investigaciones de tesis de maestría en Gestión Educativa muestran que el contexto socio cultural tiene una influencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje (E/A). Se trata intervenciones pedagógicas, desde la metodología de la Investigación Acción (IA), considerada como la apropiada para el objeto de estudio: Práctica docente. El objetivo general es lograr la competencia lectora de alumnos del 5° de primaria en dos escuelas públicas de Colima, del español en la Libro de Texto Gratuito (LTG) y del inglés en la Balbino Dávalos (BD), la ubicación de la LTG es céntrica y marginada la BD, Los sujetos de estudio son las profesoras (Sd) y los grupos de alumnos (Sa), un objetivo particular de ambos trabajos fue describir al Sa, esto mediante una observación sociológica que se realizó con el propósito de generar innovaciones didácticas significativas para los Sa. Se encontró que la capacidad lectora del español de los Sa esta disminuida y en algunos casos, pese a cursar el 5° grado de primaria es prácticamente nula, se les dificulta encontrar las ideas principales en un texto; unos tienen problemas de lenguaje y conducta; la formación académica de los padres es deficiente, de ahí la hipótesis: El contexto socio –cultural es una causa del bajo rendimiento y desinterés escolar del Sa. En consecuencia, las actividades áulicas para transformar la práctica docente y lograr un

aprendizaje motivador y significativo, se basaran en propuestas didácticas que permitan aprovechar los elementos del contexto social del cual proviene.

Palabras clave: contexto socio-cultural, práctica docente, comprensión lectora, didáctica.

INTRODUCCIÓN

El proceso de enseñanza y aprendizaje (E/A) entraña distintos problemas, desde el enfoque de la práctica docente nos interesa la influencia del contexto socio cultural del que proviene el alumnado, ya que puede afectar el aprendizaje. Esto se evidenció al analizar la información preliminar en dos trabajos de investigación – acción (IA)* que se realizan en dos escuelas públicas de la ciudad de Colima, Balbino Dávalos (BD) y Libro de Texto Gratuito (LTG); aquí se conjugan por coincidir en lo siguiente:

Objeto de estudio: Práctica docente.

Sujetos de estudio: Profesoras (Sd) y Alumnado (Sa).

Objetivo general: Lograr la competencia lectora de alumnos del 5º grado de primaria.

Objetivo particular: Describir el contexto social del Sujeto alumnado.

Este trabajo se concreta al objetivo particular mencionado, precisando que la comprensión lectora, es en un caso la lengua materna (LTG) y en el otro el inglés (BD). Se parte del supuesto que el medio social y cultural influye en las expectativas de aprendizaje y se considera que al implementar estrategias didácticas significativas, atendiendo el contexto del cual proviene el Sa, se logrará desarrollar su comprensión lectora. Para que un aprendizaje adquiera significación, es necesaria su incorporación y articulación en el contexto cotidiano (Poggi, 1998, p. 87).

* Las investigaciones las realizan dos profesoras de nivel elemental que cursan la maestría en Gestión Educativa, en el Instituto de Superior de Educación Normal de Colima (ISENCO).

El estudio se realiza en un tiempo delimitado y con un grupo de alumnos específico, pero se piensa que los resultados encontrados se podrán extrapolar a otras situaciones. Las profesoras (Sd) como Actor social educativo pueden transformar su práctica docente, pero es evidente que otros sujetos o elementos externos al salón de clases afectan la práctica docente, como: padres de familia, profesorado, personal administrativo y de servicio; tipo, nivel y ubicación de la escuela, pues tiene relación con el contexto social y cultural[↑] del que proviene el Sa.

El alumno es un Sujeto integrante del proceso de E/A, por lo cual es posible que con base en estrategias didácticas, transforme sus saberes previos, al relacionados con su ambiente de procedencia (Gimeno, 2004), por ello, se toma en cuenta, suponiendo que influye en el proceso de aprendizaje de una asignatura, principalmente la lengua.

El lenguaje es el verdadero material de que está hecha la cultura y constituye un terreno de dominación como un campo de posibilidad” (Giroux. 1993, p. 237).

MARCO TEÓRICO

Kurt Lewis acuñó el término Investigación - Acción (IA) en 1944 y la definió como una forma de cuestionamiento auto-reflexivo, en la IA las prácticas sociales se consideran actos de investigación, teorías en la acción o pruebas hipotéticas, dado que se evalúan en relación con su potencial para efectuar cambios apropiados para la comunidad de sujetos participantes (Lewin, 1952, 1973, 1978). La IA es un proceso en espiral, se recogen datos sobre un problema, se reflexiona sobre lo descubierto y contrasta teóricamente, se planifica e inicia otro ciclo de la espiral; de ahí que la IA se constituya como ciencia práctica y crítica (Elliot, 1993).

[↑] Social y cultural no se entienden como sinónimos, aunque la cultura es correlativa a lo social, al definirse como: “Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc. (Diccionario Real Academia Española 2002). La riqueza y pobreza cultural se relacionan con lo social y de acuerdo con Bourdieu (1994) la herencia cultural es causa de la desigualdad inicial de los alumnos ante la evaluación escolar.

[Se realiza] para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismos; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo) (Murillo, 2011, p. 4); requiere de objetividad y espíritu profesional (Best, 1982, p. 30).

La intervención pedagógica tiene características de IA, al tratar de conocer y modificar la práctica docente, donde intervienen los significados, percepciones y acciones de las personas involucradas en el proceso educativo: alumnos, docentes, padres, autoridades, etcétera; así como aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que delimitan el rol del maestro (García, Loredó y Carranza, 2008; 2010).

La docencia e IA se correlacionan en el proceso de E/A que requiere conocimiento disciplinar y de la didáctica de la materia correspondiente. El proceso de E/A se entiende como una relación pedagógica entre docente (Sd) y estudiante (Sa), pues la educación es comunicación entre sujetos que dialogan en busca de la significación de los significados (Freire, 1984). El énfasis dialógico puede centrarse en el aprendizaje (Sa), la enseñanza (Sd) o la asignatura.

De acuerdo con Piaget (1968, 1982, 1983), Bruner (1989), Ausubel (1995) y Vigotsky (1962, 1988) es un proceso de interacción social, colaborativo y el aprendizaje es significativo por descubrimiento o por recepción; es un proceso de interacción sociocultural y mediante el lenguaje se construye la realidad* (Andrew, 2010), se interiorizan los instrumentos para pensar y resolver problemas (Berger y Luckmann, 1966, 1986; McNamee y Hosking, 2012). El lenguaje que es revelador de la clase social, edad y otros aspectos de la persona, se adquiere a través de la relación entre el individuo y su entorno (Vigotsky, 1988b).

* El construccionismo social estudia los fenómenos psicológicos a partir del modo que las personas aplican en su experiencia presente, las vivencias personales de su historia de vida, las influencias del contexto social y el conocimiento teórico en un determinado tema.

La educación es preparación para la vida, por ello, el énfasis del proceso de E/A se debe poner en el *Sa* y se precisa saber de su contexto socio cultural, dado que las actitudes y conductas son producto de un proceso de condicionamiento cultural producido en el ambiente familiar (Vargas, 2009).

En el contexto práctico cotidiano, el profesional tiene que actuar y reaccionar en relación con una situación particular, con personas concretas y con los hechos que se producen e implican a personas y situaciones.

Necesita comprender las cosas en toda su especificidad (Elliot, 1990, p. 34).

Cultura es un concepto que permite observar una unidad, un sistema social y en lo que concierne al lenguaje, entender cómo se vinculan e integran las personas en una realidad (Dockendorff, 2002, p. 4 y 5). El contexto influye en la formación de conceptos, porque “mientras más necesaria sea para la vida social del sujeto, más pronto adquirirá su significación” (Palma, 2004, p. 6).

Leer es una habilidad esencial para satisfacer las competencias comunicativas, incluido el estudio de otras asignaturas, la E/A de la lengua es cimiento de capacidades que se modifican permanentemente y comprenden: qué decir, cuándo decirlo, cómo decirlo, a quién decirlo, dónde decirlo e incluso, cuándo permanecer en silencio y cuándo oír; la competencia comunicativa involucra usar los recursos de una lengua de modo lingüísticamente correcto y socialmente apropiado (Pilleux, 2001).

En la medida que se fortalecen los conceptos comunicacionales en su propio idioma y hagan suyas estas funciones del lenguaje en su vida cotidiana, su acceso a una la segunda lengua será más fácil (Banno y De Estefano, 2012). El inglés se considera una *lingua franca*, es decir, vehicular como lo fue el latín, de ahí la importancia de su aprendizaje, pero no implica el

desarrollo de las cuatro habilidades (hablar, escuchar, leer y escribir), por lo que el proceso de E/A se puede dirigir hacia la que brinde más beneficios al Sa, en este caso, la comprensión lectora del inglés, ya que le permitirá leer instructivos y artículos útiles en la vida académica y cotidiana.

Cuando el Sa no posee en su propia lengua la competencia comunicativa y presenta serios problemas de conocimiento en su lengua materna, hablar del aprendizaje de una segunda lengua parece un contrasentido, pero es un reto que enfrenta la profesora de inglés en el nivel elemental.

MÉTODO

La metodología de la IA es cualitativa y busca obtener una comprensión del fenómeno estudiado en términos interpretativos; en ambas IA se utilizan las siguientes técnicas: observación, externa e interna respecto a la escuela y autoobservación; videograbación de las clases; entrevista indirecta, encuesta al Sa, padres de familia y personal escolar; libreta rotativa para los Sa y por supuesto, el diario de campo de la Sd.^{↑↑} La información permitirá el análisis crítico de la práctica docente y de los sujetos de estudio, a fin de obtener conclusiones acerca de lo que acontece al interior del grupo (Álvarez, 2003).

En este ciclo de las IA, el paso metodológico fue cumplir el objetivo particular de la descripción del Sa, por lo que se realizó una observación sociológica, utilizando algunos de las técnicas antes mencionadas y procurando que los Sa no sintiesen que estaban siendo observados, con la intención de que mantuviesen su comportamiento cotidiano.

^{↑↑} La libreta rotativa los Sa anotan su sentir y todo lo relativo a la clase, al finalizar esta, es decir, se registra lo que los Sa experimentan u opinan sobre una actividad áulica.

...la observación sociológica requiere la construcción de una situación social para, paradójicamente, observar el fenómeno en su funcionamiento normal; es decir, cuando no es observado (Callejo, 2002, p. 410).

Durante el segundo ciclo de las IA, la información obtenida sobre el contexto socio – cultural del Sa servirá para planificar la transformación de la práctica docente, diseñando estrategias didácticas que favorezcan el aprendizaje de la lengua (español en la escuela LTG e inglés en la BD). Atendiendo que en el proceso de E/A entran en juego diversos saberes y competencias, entre otras: reconocer ideas centrales, claves; la estructura de un texto, establecer relación entre palabras, frases, ideas y proposiciones, diferenciar la información relevante de la secundaria, localizar las diversas relaciones entre el texto y su contexto socio - cultural (Rabassa, 2009).

RESULTADOS INICIALES

En las IA difiere la lengua que se enseña, pero comparten problemas similares al coincidir el nivel escolar, rasgos comunes en las escuelas y la influencia cultural social y económica del contexto que provienen los Sa. Para describir el contexto socio cultural del Sa se realizó una observación sociológica en tres grupos de quinto grado de primaria: A y B en la escuela BD y B en la LTG. La información ** permitió detectar diversos y complejos problemas en los Sa observados en ambas escuelas, de ellos se anotan los siguientes:

** La información sobre el Sa fue obtenida por las maestras Dueñas y Torres; en los resultados no se incluyen las citas, entendiendo que corresponden a las IA que se realizan en las escuelas BD y LTG.

- Capacidad lectora

Disminuida y hasta nula, Sa que no saben leer, ni les interesa aprender; escasa organización de las ideas en la expresión oral y casi inexistente el uso de conceptos abstractos; vocabulario deficiente, desconocen muchas palabras; no conocen el diccionario o les disgusta utilizarlo; sus familiares no acostumbran leer o piensan que la lectura es aburrida e inútil y solo hojean revistas con imágenes. Muestran dificultad para encontrar las ideas principales en los textos.

- Espacios

En ambas escuelas interfieren las actividades en el patio escolar, la escuela LTG está al lado de una avenida de alto tránsito vehicular.

- Libros de texto

Sugieren escasas actividades, las explicaciones no son claras y al Sa se le dificulta su comprensión. En la BD no se cuenta con el libro para la enseñanza del inglés.

- Enciclomedia

Su programación no incluye la Reforma integral de la educación básica (RIEB), la información no es la misma con la que cuenta el Sa; en otros salones ni siquiera es posible acceder a este medio (Santiago y Pérez, 2012).

- Perfil individual

Problemas de lenguaje y conducta ^{††} que inducen el rechazo de los compañeros y disminuye la autoestima.

^{††} En la LTG un niño al ingresar a la primaria, se enojaba y lanzaba todo lo que había a su alcance a diestra y siniestra o contra sus compañeros, al siguiente año saltó del 2º piso y se fracturó la pierna; se le canalizó al psicólogo

- Influencia familiar

Escaso o nulo apoyo en las tareas al Sa, su formación académica es deficiente, un 20% de padres de la BD son analfabetos.

Escuela BD

En la escuela BD, el Sa A muestra menos interés en la clase que el Sa B, más motivado y mejor organizado. La mayoría de las madres del A no tienen un empleo remunerado y los padres son albañiles, en el B los empleos son más variados y más padres trabajan por su cuenta; esto podría ser causa del comportamiento diferente de los Sa de ambos grupos frente a las mismas actividades. El Sa no es homogéneo, se presentan diferencias individuales, así como de motivación (31.8%) y desmotivados (68.2%), los segundos se muestran indiferentes al aprendizaje, no toman notas ni realizan las tareas que se les solicitan, pierden o descuidan sus útiles escolares.

El Sa A no reciben apoyo paternal en la realización de tareas, esto podría causar que su motivación en clase sea menor que el Sa B, quien recibe más atención familiar en sus tareas, es más participativo en el aula y casi la totalidad entrega las tareas y trabajos a tiempo. Al menos un 20% de las familias son analfabetas, lo que dificulta la involucración en las tareas de sus hijos. “El interés que la familia tenga depositados en la educación parece ser un factor determinante, incluso más que el económico, en el rendimiento escolar” (Rojas, 2005, p. 10 y 11).

Las opciones a futuro del Sa A fue dispersa, dijeron querer ser abogados, arquitectos, doctores, maestros, policías, marineros y chefs, pero ninguno quiso ser lo mismo que sus padres y la elección de carrera tuvo que ver con la posible recompensa económica; las aspiraciones del

y ha mejorado un poco, ya no trata de lastimarse pero continúa arrojando objetos y es grosero con las personas. La Sd trata de que el grupo lo acepte, pero el niño presenta una fuerte resistencia al cambio.

Sa B fueron más concretas, un 27% quiere ser soldado¹¹ y un 16% maestro, el 57% restante desea estudiar arquitectura, veterinaria o abogacía, uno desea ser actor y sólo un alumno quiere seguir el oficio paterno (mecánico) y una alumna como su madre, ama de casa.

La economía de los Sa de la escuela BD se refleja en el desgaste de los uniformes, el calzado despintado o raspado, las cartucheras sucias, algunos ya no tienen los materiales que deben llevar a diario: colores, lápices, borrador, sacapuntas, etc.; menos del 10%, son cuidadosos con sus materiales y su vestimenta que siendo de la misma calidad, esta menos desgastada y resultaron ser los y las estudiantes preocupados por obtener una calificación superior, participan y siguen las actividades requeridas. Los Sa A y B no respondieron correctamente las preguntas sobre los textos leídos y se pensó en causas probables, como: desmotivación y desinterés por la lectura o la clase y falta de concentración; también se notó el desconocimiento de muchas palabras, lo que se traduce como pobreza de vocabulario; al evaluar el conocimiento de los Sa sobre el significado de las palabras en el texto, se detectó el desconocimiento de un número elevado, lo cual obstaculiza la comprensión lectora.

Al parecer existe una correlación directa entre el contexto cultural de la familia del Sa y que este muestre irresponsabilidad, no cumpla con las tareas, llegue tarde y no preste atención en clase; y sobre todo, presenta una actitud de rechazo hacia las actividades académicas, no obstante compartir una situación económica y social parecida.

Escuela LTG

En la otra escuela, la LTG, la mayoría de padres trabajan en oficios: fontaneros, electricistas, taxistas, albañiles, policías, empleados en un centro comercial o en “un puesto” de

¹¹ Podría ser objeto de estudio la elección de soldado, al cuestionar si es producto de la difusión de las acciones de las fuerzas armadas, así como la visibilización de las mismas en el momento actual; en cuanto a la de ser profesor se puede entender como resultado de la imagen positiva del profesorado.

comida de su propiedad. La mayoría de madres son amas de casa, pero unas son costureras, laboran en centros comerciales, tiendas o son empleadas del hogar; un padre es podólogo y una madre es psicóloga. La situación laboral familiar podría indicar por qué unos estudiantes tienen aspiraciones a mejorar su nivel social y económico y otros carecen de ese incentivo; para Freire (1984) la clase baja se siente ignorante ante la clase alta.

El Sa mostro alto grado de dificultad para comprender la lectura de los textos en español, lo mismo que las instrucciones de la profesora; algo similar ocurre en la BD. Se pensaría que al ser una escuela céntrica y el Sa provenir de una clase menos marginada, se encontrarían diferencias, no obstante en ambas escuelas se observaron graves deficiencias en el vocabulario de los Sa.

Al evaluar la comprensión lectora, un indicador mostró que el Sa transcribe lo que lee de forma mecánica y no reflexiona sobre el contenido de la lectura, por ende se le dificulta localizar las ideas principales, no puede jerarquizar ideas ni comprender la abstracción de los conceptos. Leer significa interactuar con el texto y utilizarlo con fines específicos, no es simple traslación de la escritura.

No todos los Sa llevan el uniforme que demanda la escuela, unos usan pantalón de mezclilla, dicen no tener el requerido, el de otros es “brinca charcos”, o usa calcetas rotas y no son del mismo par; los tenis de unos están rotos, un alumno los arrastra porque le quedan grandes y al caminar se le salen; unas playeras tienen agujeros; el padre de un Sa es notable por la forma desaliñada como viste y la poca higiene personal. El ejemplo familiar se refleja en lo Sa que no cuidan su aspecto ni su higiene, dientes sin lavar, manos sucias... unas niñas llegan despeinadas y su uniforme siempre está sucio.

De la información en ambas escuelas, se piensa que el factor cultural, entendido como forma de vivir, valores y costumbres familiares, impide o propicia el desarrollo de la comprensión lectora. La premisa antes citada, acerca de la motivación para la adquisición de conocimientos, en relación al medio social y cultural, podría explicar el desinterés por la materia de inglés (BD) y del español (LTG); ya que la involucración parenteral en la educación del infante repercute en su desempeño áulico.

El descuido de los padres respecto a sus hijos, en ambas escuelas, una marginada y otra céntrica, nos lleva a considerar que priva lo cultural sobre lo socio económico en las conductas y aspiraciones del Sa. Este descuido afecta la autoestima del niño, pues deriva en que algunos se sientan rechazados, mientras que los niños con una autoestima desarrollada trabajan en el aula, no faltan a clase, hacen sus tareas, etcétera

...el alumno poco motivado está ausente (si no en cuerpo, sí al menos en espíritu) y tiende a meterse en problemas; la involucración de la familia en la educación del niño o niña es fundamental (Rogers y Kutnick, 1992, p. 109).

El interés que la familia tenga depositados en la educación parece ser un factor determinante, incluso más que el económico, en el rendimiento escolar (Rojas, 2005, p. 11).

Reconocemos que la problemática económica y el desarrollo cultural familiar pueden ser causa de que el Sa no logre “comprender las lecturas, por los problemas que tiene alrededor de él” (Esqueda, 2007, p. 11), ya que las situaciones familiares extremas interfieren en la vida cotidiana, el desarrollo y el rendimiento escolar de los y las niñas (Rojas, 2005).

Por otra parte, es preocupante que los estudiantes no cumplan con el perfil de ingreso a la Secundaria o su equivalente, el perfil de egreso de primaria,^{§§} que considera al alumno

^{§§}En 2006, un aspecto resaltado por el RIEB era la articulación de la educación básica con el último año de preescolar y el primero de secundaria, (SEP, 2007 – 2012).

competente en el uso de su lengua materna, que “ingresa a la secundaria con un sólido conocimiento de cómo funciona el lenguaje” y “cuentan con una variedad de habilidades que pueden ser transferidas y aprovechadas para el aprendizaje de la lengua extranjera” (SEP 2006, p. 115, en: Estrada, 2012).⁺⁺⁺ Estrada observó bajos índices de competencia comunicativa del Sa,^{““} esto coincide con lo observado en esta IA, pues se encontró déficit en la competencia en lengua materna en el Sa de 5º grado de primaria en ambas escuelas, entendida como la capacidad para entender y utilizar su lenguaje en los cuatro campos (hablar, escuchar, leer y escribir) que se refieren a comunicar, explicar y comprender lo que ocurre en una situación dada e implica saber desenvolverse correctamente en distintos contextos.

CONCLUSIONES PRELIMINARES

Consideramos que el desinterés por el aprendizaje en los Sa (5º grado, escuelas BD y LTG) se relaciona con aspectos culturales, en ambas escuelas hay diferencias económicas pero existen similitudes culturales; en las dos se observaron deficiencias en el conocimiento de la lengua materna del Sa, y en ausencia de un conocimiento sólido del español se dificulta al Sa el aprendizaje de otras asignaturas.

La mayoría de los Sa no están motivados, no les interesa el aprendizaje de su lengua, ni la del inglés, no participan en clase, ni cumplen las tareas escolares; la conclusión sería pesimista, al considerar a los Sa un reflejo de las actitudes del contexto socio-cultural del que provienen.

Las familias no manifiestan aspiraciones por empleos de un nivel más alto, sin embargo, algunos Sa revelaron interés por estudiar una profesión, son los más motivados, aquellos que

⁺⁺⁺ Actualmente se ha modificado, al iniciar la impartición de inglés en las primarias.

^{““} Los resultados son alarmantes, por los errores elementales que debieron haberse subsanado en la primaria, como la confusión en el uso de las v y b o c, s y z; la utilización de letras que preceden a otras (m, n, f, antes de p, b, v); el uso apropiado de mayúsculas y minúsculas; distinguir entre verbo, sustantivo o adverbio; así como vocabulario insuficiente, puntuación incorrecta e incoherencia en la redacción.

realizan todas las actividades y buscan información o vocabulario, pero aún estos, dedican su esfuerzo a las actividades más acordes a su vida cotidiana y aspiraciones sociales, que a las vinculadas con la académica; esto deja pendiente una cuestión: las aspiraciones de cursar una profesión, son más sueños que proyectos.

A esto habría que agregar las situaciones escolares, que obstaculizan la concentración, indispensable para reflexionar y realizar actividades de lectura de comprensión, como es el lugar del aula que influyen en la participación y/o distracción del Sa.

Se considera que la práctica docente debe encaminarse a lograr que el Sa concientice la importancia del aprendizaje de su lengua, la de un segundo idioma y naturalmente la comprensión lectora en ambas lenguas, tanto para su formación escolar como su vida laboral en el futuro. Este es el cimiento para diseñar actividades didácticas encaminadas hacia sus proyectos de vida que nunca es demasiado temprano para fomentar.

Tanto en el caso del inglés, en la medida que vayan fortaleciéndolo conceptos comunicacionales en su propio idioma [español] y hagan suyas estas funciones del lenguaje en su vida cotidiana, su acceso a ellas en la segunda lengua será más fácil y valioso (Gardner, 1993, p. 10).

Para que un aprendizaje adquiera significación, es necesario un proceso de incorporación y articulación en un nuevo contexto a partir del viejo, este lo enriquecerá, lo complejizará y complementará (Poggi, 1998). Por tanto, la innovación didáctica consistirá en aprovechar los elementos del contexto social y su influencia sobre el aprendizaje, para lograr que éste sea significativo para los Sa.

Se reconoce la existencia de otras causas, ya se han mencionado algunos problemas y por tanto es necesario continuar el estudio que siendo una IA es un proceso cíclico; de modo que la

intervención pedagógica, en las dos IA, se centra en la comprensión lectora, español una e inglés la otra; por tanto, la estrategia didáctica se podría considerar innovadora al vincularse con el contexto socio cultural del Sa, pues tiene el propósito de que el aprendizaje les resulte interesante de manera que la comprensión lectora –español en LTG e inglés en BD- les sea útil en su vida futura.

Transformando la práctica docente

A continuación mencionamos algunas de propuestas de transformación de la práctica docente, el punto de partida de este segundo ciclo de las IA es el contexto socio cultural de los Sa. Las diferencias se encuentran en los objetivos particulares de cada una de las IA, referidas a la comprensión lectora del inglés en la BD y el español en la LTG, por lo que se presentan desagregadas y bastante resumidas.

Escuela BD, asignatura inglés

La intervención pedagógica se realizará en dos partes, en general se basa en actividades motivadoras y lúdicas, se pretende estimular la creatividad y a la vez lograr un aprendizaje significativo del idioma inglés; unas de las programadas son las siguientes:

Colocar un calendario temático en el aula, incluirá las actividades durante las clases y las fechas de los proyectos con la finalidad de que los Sa sepan los tiempos que tienen para realizar las actividades y puedan trabajar a su propio ritmo.

Realizar un concurso en el que los Sa trabajarán en equipo, para ganar tendrán que hacer uso de sus habilidades en el inglés. También realizarán lecturas fuera de clase, relacionadas con su medio social, en clase, los Sa responderán preguntas simples.

Se procurará que los Sa agreguen creatividad e ideas propias a los trabajos, utilizando diferentes materiales y técnicas de su medio ambiente. Los proyectos de trabajo se explicarán al inicio del bloque para que los Sa conozcan de antemano la finalidad de los aprendizajes.

Se implementará un modelo de “jugar, cooperar, crear”, basado en el de Maite Garaigordobil (2013) adaptado a las necesidades del Sa, ya que se observó disposición del Sa para el trabajo en equipo, así como en actividades artísticas; por ello se utilizarán canciones, cuentos e historias en inglés que los Sa podrán modificar, con base en reglas gramaticales y ortográficas.

En la segunda parte de la intervención, deberán mostrar sus habilidades de lectura en la presentación de un cuento en inglés, para ese momento los estudiantes ya tendrán un nivel de comprensión lectora aceptable para esta actividad. En general, se busca que las actividades lúdicas resulten más productivas al relacionarse con su entorno cotidiano.

La gente que se divierte con su trabajo produce más ideas. Las personas que tienen capacidad lúdica e interés en el trabajo que desarrollan suelen ser entusiastas y generan ideas innovadoras. (Garaigordobil, 2013, p. 59)

Asignatura español, escuela LTG

Se diseñarán actividades colaborativas para incentivar la participación del Sa, pensando que estas se relacionen con su medio socio cultural, al mismo tiempo se promoverá la utilización independiente de los conocimientos adquiridos, es decir, motivar para descubrir.

Las actividades lúdicas acercarán los Sa a las palabras, se espera que las reconozcan correctamente en los textos, las expresen y escriban, entre otras: Juegos de identificación y diferenciación entre nombres propios con los de objetos comunes; encadenamiento de palabras;

redacción de notas de diferentes tipos que los Sa inventarán y repartirán entre sus compañeros, quienes les darán lectura y explicarán su contenido; elaboración de menús por equipo, de acuerdo con las recetas familiares o de lugares donde expendan comidas, restaurantes.

Actividades de imaginación: lectura de cuentos clásicos y populares, luego elaborados por los Sa; se discutirán personajes y finales. Creación de adivinanzas y refranes, después de leer y comparar las que se encuentran en los libros de texto o han escuchado en sus hogares. Cartas con diferentes motivos, cuidando las pautas de elaboración.

En una segunda fase, se realizarán actividades como describir un proceso de fabricación o manufactura; los Sa identificarán las etapas de elaboración de un producto y redacten un texto para describir el proceso. Se espera que logren desarrollar competencias: Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento de aprendizaje. Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas. Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones.

REFERENCIAS

Álvarez-Gayou, J. J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México. Editorial Paidós.

Andrew, Z. Patricia. (2010). “La identidad y el aprendizaje: una perspectiva social”, en: *Multidisciplina, Revista de la Facultad de Estudios Superiores de Acatlán*, 3ª época, no. 6, mayo-agosto; 5 -13.

Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1995). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo (Traducido por Sandoval, M.). México. Trillas (Original publicado en 1973).

Berger, Peter L. y Luckmann, T. (1966). The Social Construction of Reality, Doudbleday, New York. En español (1986), La construcción social de la realidad. Trad. S. Zuleta, 2ª. Buenos Aires, Amorrourtu.

_____ (1988) La construcción social de la realidad. Barceolna. Herder.

Bruner, Jerome. (1989). Acción, pensamiento y lenguaje. Madrid. Ed. Alianza.

Banno, Beatriz y De Estefano, A. (2012) “los modos de intervención educativa en el diseño pedagógico de materiales”, en: Universidad Abierta. Universidad Nacional del Plata, Argentina. En línea: http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol4-1/modos_intervencion.pdf.

Best, J. (1982). Como investigar en educación. Madrid, España. Morata.

Bourdieu, Pierre. (1994). “La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales”, en: Antología básica. Construcción social del conocimiento y teorías de la educación. México. UPN.

Callejo, Javier. (2002). “Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación” en: Revista Scielo. En línea:
http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57272002000500004

Dockendorff, Cecilia. (2007). “Teoría sociológica, cultura moderna y emancipación: un ejercicio inconcluso de auto-aclaración sociológica” en: Revista en línea Universidad de Chile.
<http://www.revistas.uchile.cl/index.php/RMAD/article/viewFile/13944/14240>.

Elliot, John. (1990). La investigación—acción en educación. Madrid. Morata.

_____ (1993). El cambio educativo desde la investigación – acción. Madrid. Morata.

Esqueda, J. Pedro. (2007). Importancia de la comprensión lectora en primaria. Tesina, licenciatura en Pedagogía, asesor José Medina Ávila, Morelia, Michoacán. Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.

Estrada, S. Abdulhamid. (2012). La influencia de la lengua materna en el aprendizaje de una lengua extranjera. Tesis en proceso (inédita) de Maestría en Gestión educativa. Colima. ISENCO.

Freire, Paulo. (1984). La importancia de leer y el proceso de liberación. México. Ed. Siglo XXI.

García, C. Benilde, y Loredó, E. J. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión, en: REDIE, Revista electrónica de investigación educativa. Núm. Especial, 10 de septiembre de 2008, <http://redie.uabc.mx/index.php/redie>, México, UNAM, consulta en línea, <http://redecu.uach.mx/practica/Analisis%20de%20la%20practica%20educativa%20de%20los%20docentes.pdf>

(2010). “Validación de un modelo de competencias docentes en una universidad pública y otra privada en México.” Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, vol. 3, no. 1, en línea: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art19.pdf

Gardner, E. Howard. (1993). The Theory of Multiple Intelligences. Basic Books, A Member of the Perseus Books Group. New York. Library of Congress Cataloging in Publication.

Giroux, Henry. (1993). La escuela y la lucha por la ciudadanía. México. Ed. Siglo XXI.

Latorre, Antonio. (2003). La investigación-acción, conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona. Graó.

Lewin, Kurt. (1952 – 1978). La teoría del campo en la ciencia social. Compilación de obras. Argentina. Paidós.

Lewin Kurt (1973). *Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics*. Londres. Souvenir Press.

McNamee, Sheila, y Hosking, D. M. (2012). *Research and Social Change. A Relational Constructionist Approach*. London and New York. Routledge.

Murillo, T. Francisco, J. (2011). *Investigación acción*. México. Universidad Autónoma de Madrid (UAM).

Gimeno, S. J. (2004). *El Alumno como Invención*. Ediciones Morata. Madrid.

Palma, R. María, A. (2004). Consideraciones didácticas en el aprendizaje de idioma inglés, en: *Anuario de pregrado*. Consulta en línea:
http://www.anuariopregrado.uchile.cl/articulos/CEP/AnuarioPregrado_Consideraciones_didacticas_en.pdf (05/10/2012)

Piaget, Jean. (1968). *El lenguaje y el pensamiento en el niño. Estudio sobre la lógica del niño (I)*. Buenos Aires. Ed. Guadalupe.

_____ (1982). *La formación del símbolo en el niño*. México. FCE, 7a edición.

_____ (1983). “Esquemas de acción y aprendizaje del lenguaje,” en: Centre Royamount
Pour une Science de l’homme. Teorías del lenguaje, teorías del aprendizaje: el debate
entre Jean Piaget y Noam Chomsky. Barcelona. Ed. Crítica.

Piaget, Jean, y Chomsky, N. (1983). Teorías del lenguaje – teorías del aprendizaje. El debate
entre J. Piaget y N. Chomsky. Barcelona. Ed. Crítica.

Pilleux, M. (2001). “Competencia comunicativa y análisis del discurso”, en: Scielo, Estudios
Filológicos, no. 36, pp. 143 – 152, consulta en línea:
http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S007117132001003600010&script=sci_arttext

Poggi, Margarita, compiladora (1998). Apuntes y aportes para la gestión curricular. Colección
triángulos pedagógicos. Argentina. Ed. Kapelusz.

Rabassa, A. Maricela, Mayedo, P. E. B., Zárate, J. y Realy, C. (2009). El tratamiento de la
comprensión lectora en la escuela primaria. Consulta en línea,
<http://www.ieepo.gob.mx/meceoax/tratamiento.pdf>.

Rojas, B. Luis, E. (2005). La influencia del entorno social familia en el rendimiento académico
de niños y niñas con diagnóstico de maltrato de la escuela Calarca de Ibagué. Tesis,
Universidad Javeriana, Facultad de Medicina, Santa Fe de Bogotá. En línea:
<http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/medicina/tesis24.pdf>

Rogers, Colin, y Kutnick, compiladores. (1992). Psicología Social en la Escuela Primaria. España. Paidós Ibérica.

Santiago Hernández Jorge Alberto y Pérez Muños Lucila (2012). La evaluación en educación primaria, un proceso para aprender: La evaluación ante la Reforma Integral de Educación básica (RIEB). España. Ed. Academia Española.

SEP (2006), Secretaría de Educación Pública, México. En línea:
<http://www.oei.es/noticias/spip.php?article7075>

____ (2007 - 2012), Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), México, en línea:
<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/index.php?act=rieb>

Silva Ros María Teresa (2006). La enseñanza del inglés como lengua extranjera en la titulación de filología inglesa: el uso de canciones de música popular no sexistas como recurso didáctico. Tesis, Universidad de Málaga.

Vargas Rubilar Jael Alejandra (2009), “Percepción del clima social familiar y actitudes ante situaciones de agravio en la adolescencia tardía”, en: Interdisciplinaria, V26, n. 2, dic, Buenos Aires, Argentina. Centro Interamericano de Investigaciones Psicológicas y Ciencias Afines, CONICET.

Uwe, Flick (2007). Introducción a la Investigación Cualitativa. Madrid. Ed. Morata.

Vigotsky Lev Semiónovich (1962). *Thought and Language*. Cambridge. University Press.

_____ (1988). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires, Argentina. Pléyade.

_____ (1988b). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Argentina. Reproducción de la edición de 1934, Fausto.

ISSPP PROYECTO INTERNACIONAL DE DIRECTORES EXITOSOS CASOS: MIÑACA Y CD. JUÁREZ, CHIH

Bertrand, A.¹, González, M.²

^{1,2}, Departamento de Investigación Educativa (SEECH), Chihuahua, México.

analibertrand@hotmail.com; miguelg_mendoza@hotmail.com

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL
Eje Temático: Estrategias y Procesos Educativos
a. Prácticas y Metodologías Educativas Innovadoras

RESUMEN

El Proyecto Internacional de Directores Exitosos (ISSPP por sus siglas en inglés) tiene documentados más de 100 casos de directores exitosos documentados a nivel internacional, parte de las implicaciones de este proyecto es ampliar la documentación de casos en la región del estado de Chihuahua que permitan visualizar de manera más profunda los atributos con los que debe contar un director de escuela secundaria para asegurar el éxito de la labor educativa.

En 2013 se seleccionaron 11 casos de directores de secundarias federales en el estado de Chihuahua, presentamos los casos de los maestros que a continuación se mencionan: Profr. Marco Antonio Orozco Ponce, Director de la Escuela Telesecundaria de Miñaca, Gro. Chih. y Profr. Monserrat Mendoza Estrada, Director de la Secundaria Técnica 44 de Cd. Juárez, Chih.

La investigación se llevó a cabo con los Profesores de Tiempo Completo (PTC) de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) de enero a septiembre del 2011.

Palabras clave: Gestión educativa, administración educativa, éxito profesional, liderazgo

INTRODUCCIÓN

Orígenes:

El Proyecto Internacional de Directores Exitosos ISSPP es una investigación internacional que conforma la red de investigación internacional más grande del mundo, donde participan investigadores de instituciones de educación superior de 18 países: Canadá, México, Estados Unidos, Puerto Rico, Dinamarca, Noruega, Chipre, Portugal, Suecia, Reino Unido, Turquía, Sud África, Kenia, Australia, China, Israel, Nueva Zelanda e Inglaterra. Este consiste en la documentación de casos de directores exitosos de secundaria. El interés principal del ISSPP es identificar similitudes y diferencias entre los países, basándose en los descubrimientos mediante el observar a los directores que han sido seleccionados, en su trabajo. El número de escuelas en cada país varía según el nivel de fondos obtenidos.

Los directores éxitos, señalados así por los investigadores (por ejemplo, McBeath, 1998; Leithwood, Jantzi y Steinbach, 1999; Southworth, 2002; Day et al., 2002), son los que atienden la mayoría de las cuestiones morales, sociales y éticas en los educandos, así como la implementación técnica de las agendas gubernamentales. Se reconoce que las escuelas exitosas necesitan líderes, sin embargo, la investigación agregada hasta la fecha en los distintos países muestra que el éxito de los directores no se presenta y gestiona de la misma manera. Algunos son abiertamente "heroicos" o "carismáticos", mientras que otros muestran sus cualidades, valores y habilidades de una forma menos fácil de observar, de tal forma que el ISSPP contribuye a investigar si el "éxito" en un país es el "éxito" en otro. ¿Qué tanto afecta en la manera de dirigir las escuelas las diferencias en las ideologías, culturas, costumbres, condiciones y prácticas? ¿Qué tan diferente es "la medida" de éxito en los países? ¿Cómo interviene el éxito en la vida de quienes están más asociados con la escuela?

El proyecto iniciado en el 2001 por Christopher Day de la Universidad de Nottingham en el Reino Unido, actualmente cuenta con 18 países participantes Desde el 2008 México ha participado en el proyecto ISSPP. Actualmente se cuenta con 27 estudios de casos de directores exitosos en 8 ciudades: Chihuahua, Monterrey, Hermosillo, Guanajuato, San Luis Potosí, Mérida, Tuxtla Gutiérrez y Xalapa; realizados por docentes investigadores de 10 instituciones de educación superior que han formado un grupo de investigación llamado ISSPP México. Estas instituciones son: Tecnológico de Monterrey, Universidad Pedagógica Nacional Unidad 261 de Hermosillo, Escuela Normal Superior de Jalisco, Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato, Escuela Normal de San Luis Potosí, Escuela Normal "Miguel F. Martínez" de Monterrey, Escuela Normal Superior de Yucatán, Escuela Normal Rural de Mactumactzá en Tuxtla Gutiérrez, Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen" y la Escuela Norma Superior "José E. Medrano R.". Dichos estudios de caso se realizaron con fondos de CONACyT. En 2012 se suma a esta investigación el Departamento de Investigación Educativa de Servicios Educativos del Estado de Chihuahua.

Casos México

En México en 2010 se documentaron 27 casos de directores exitosos en 9 ciudades de México de los cuales 3 casos fueron documentados en la ciudad de Chihuahua.

Casos Chihuahua

En 2013 se eligieron 11 casos de Directores de Secundarias Federales para documentar, en el estado de Chihuahua.

Criterios de selección de los directores

Para la documentación de casos los criterios de selección son 6:

- a) Ser director de secundaria urbana de la ciudad de Chihuahua que sea exitoso(a).
- b) Criterio de éxito: evidencia de mejoramiento en los indicadores que se usen en el estado desde la llegada del director(a).
- c) Que las autoridades lo consideren un buen director(a).
- d) De dos a cinco años en el puesto.
- e) Que sus colegas lo consideren un buen director.
- f) Que los padres y maestros lo consideren un buen director.

En específico en diciembre de 2012 en Chihuahua la metodología que se llevó a cabo para seleccionar los casos fue la siguiente:

- a) Se revisaron los resultados de la prueba ENLACE 2009, 2010, 2011 y 2012 del estado de Chihuahua, escuelas federalizadas.
- b) Se solicitó a los jefes de los Departamentos de Secundarias Técnicas, Generales y Telesecundarias de Servicios Educativos del Estado de Chihuahua que hicieran una relación de los 10 maestros que a su parecer consideraran como directores exitosos.
- c) Se realizaron llamadas telefónicas a todos los directivos de escuelas federales para que recomendarán a un compañero director que a su parecer fuera exitoso.

Analizando los datos recabados se llegó al listado de 11 maestros directivos de secundarias federalizadas, 4 de secundarias técnicas, 4 de secundarias generales y 3 de telesecundarias.

Lineamientos del protocolo internacional

El trabajo de campo se realizó siguiendo los lineamientos de protocolo generado por la red internacional. Que consta de 3 entrevistas al director, entrevistas a padres de familia, a docentes y la realización de grupo focal con alumnos de la institución, además de un cuestionario al director.

Caso No. 1

Profr. Marco Antonio Orozco Ponce,

Director de la Escuela Telesecundaria de Miñaca, Gro. Chih

Cronología:

La primera entrevista con el Director se llevó a cabo el 8 de Febrero del año en curso en las instalaciones de la Telesecundaria, así mismo realizando una sola entrevista con el maestro adjunto.

La segunda entrevista con el Director se llevó a cabo el día 12 de Abril de este mismo año, concluyendo con la tercera el pasado 24 de Abril, de igual forma se pudo realizar la entrevista con los padres de familia y con los respectivos alumnos de 1°, 2° y 3° grado dentro de un grupo focal, de igual manera se realizó una entrevista especial con los ex alumnos de las generaciones 2005 y 2008.

Descripción:

El Profr. Marco Antonio Orozco Ponce, recibió el nombramiento de Director encargado en el año 2003, encontrándose con un plantel educativo en Miñaca con unas simples tapias, donde no contaban ni con techos, contando con pisos de tierra, sin puertas ni ventanas lo único

con lo que se contaba eran 15 mesa bancos y muchas necesidades, ya que en ese entonces la población estudiantil dentro del plantel era escasa únicamente 8 alumnos. Una de las grandes o pequeñas ventajas con las que contaba es que es oriundo de ese mismo pueblo, donde vivió su infancia al lado de sus respectiva familia, su principal objetivo al inicial como directivo fue gestionar recursos para poder iniciar con la construcción de una escuela digna de su región y de sus habitantes dándose a la tarea de convocar a sus paisanos, amigos, pobladores ahora convertidos en los padres de los alumnos que él tenía a su cargo, mismos que le manifestaron todo su apoyo incondicional con el fin de lograr sus propósitos de crecimiento del plantel educativo como del nivel mismo.

Inicia sus actividades de gestión acudiendo con las autoridades estatales continuando con las municipales y seccionales donde la petición inicial era la donación de un terreno que le permitirían construir dicho proyecto escolar solicitando dentro del mismo terreno una primera aula en condiciones de poder impartir y recibir tanto del maestro como del alumno sus clases académicas respectivas. Recibiendo una respuesta positiva al respecto por parte de la Presidencia Municipal de Guerrero después del primer año escolar lograron construirle su primer aula, posteriormente se dio a la tarea de promocionar dicha institución dentro de los pueblos cercanos para atraer más alumnado, tanto fue así que en el segundo año escolar logro que se inscribieran alumnos de Bocoyna, de la Junta, de Guerrero y año con año siguió creciendo la población estudiantil dentro de la escuela logrando captar en una época hasta 30 alumnos, motivo por el cual viendo que el espacio era insuficiente por los objetivos alcanzados, empezó nuevamente su peregrinación de gestión, formulando una petición por escrito acompañada por las firmas de los padres, fue presentada ante las diferentes autoridades educativas del estado, donde requerían una segunda aula así como los sanitarios respectivos y una cancha deportiva, así como el

equipamiento necesario para el buen funcionamiento académico del plantel, recibiendo respuestas positivas donde las autoridades educativas del estado donde lo apoyaron con todo el equipamiento para su centro escolar, de igual manera la autoridad municipal de la región le dio entrada a su petición obteniendo una respuesta favorable todo esto en la época del año 2004.

Posteriormente dentro del trabajo de campo convoco a una reunión a los padres de familia mismos a los que se les hizo la petición para una malla ciclónica obteniendo el apoyo de los mismos. Con el crecimiento del alumnado que se dio dentro del plantel se dio a la tarea de solicitar apoyo con su jefe de enseñanza, el inspector de la zona y las autoridades correspondientes a fin de que le autorizaran el aumento de personal docente recibiendo una respuesta dos años escolares posteriores ya que le enviaron a un maestro de apoyo, así mismo dentro de las actividades tecnológicas solicito a los alumnos su valiosa cooperación para participar en la elaboración de jamoncillos de dulce, así como a manzanas cubiertas de dulce (chapeteadas), esto con el fin de captar recursos económicos para las necesidades de los propios alumnos mismos que le dieron recibiendo el apoyo total para la elaboración de los mismos logrando semanalmente alrededor de 200 piezas de dulce. La captación de estos recursos han sido utilizados para viajes escolares a la Cd. de Chihuahua, a la zona turística de Creel así como en la época de verano acuden continuamente a los parques acuáticos, de igual manera participan continuamente en concursos académicos y competencias deportivas, donde han obtenido continuamente los primeros lugares todo esto a nivel estatal.

Con la llegada del maestro de apoyo al plantel le dio la oportunidad de una mayor preparación académica para los alumnos ya que se repartieron los grupos, correspondiéndole al director el 3° grado únicamente y otorgándole la responsabilidad de los grupos de 1° y 2° grado al maestro José María, así como organizar los eventos y festejos del día de la madre, del día del

padre, del maestro y del día del estudiante, ofreciéndoles en cada uno de ellos una comida. Los gastos generados en cada una de estas actividades son con el apoyo económico de los y las alumnas con el comercio que ellos realizan.

En los inicios de esta telesecundaria dentro del año 2005 los alumnos en turno se organizaron a fin de recabar fondos económicos mismos que viendo las carencias de la escuela optaron por adquirir una computadora de escritorio misma que fue donada a la telesecundaria recibéndola con emoción el Profr. Marco Antonio Orozco Ponce.

Caso No. 2

Profr. Monserrat Mendoza Estrada,

Director de la Secundaria Técnica 44 de Cd. Juárez, Chih.

Cronología:

La primera entrevista con el director que se llevó a cabo el 13 de Febrero del año en curso en las instalaciones de la escuela. Ese mismo día se realizaron 6 entrevistas a docentes de ambos turnos, estos fueron elegidos totalmente al azar, puesto que pasaban a la entrevista los docentes que estuvieran en hora libre en ese momento. Se tomó evidencia (fotografías del plantel).

La segunda visita se llevó a cabo los días 28 y 29 de febrero del mismo año, en esta se entrevistó nuevamente al director, se le entregó un cuestionario que se recogería en la tercera visita y se realizaron 3 grupos focales de la siguiente manera:

1 grupo focal de 20 alumnos de 3er. Grado del turno matutino

1 grupo focal de 20 alumnos de 2do. Grado del turno matutino

1 grupo focal de 20 alumnos de 1er. Grado del turno vespertino

La tercera entrevista se realizó el 20 de marzo del año en curso, se entrevistó al director, se recogió contestado el cuestionario y se entrevistaron a 5 madres de familia, que al igual que los docentes fueron elegidos al azar, sin cita previa, al llegar a la dirección para tratar cualquier asunto se les solicitaba su apoyo para realizarles la entrevista, todos los entrevistados accedieron sin estar enterados previamente acerca del tema a tratar.

En esta última visita se llevó a cabo la observación en un día de trabajo normal del directivo llamado “día de sombra”.

DESCRIPCIÓN

El Profr. Monserrat Mendoza Estrada es Maestro normalista egresado de la Normal Rural de San Marcos Zacatecas, su primer título es de profesor de Educación Primaria.

Labora en esa escuela desde hace más de cuatro años, a la cual llegó con el puesto de director. Se ha preocupado por brindarle a los estudiantes buenos espacios que sean propicios para el aprendizaje, para esto ha trabajado fuertemente en cambiar la escuela que encontró.

Según comentarios de docentes la primera frase que el maestro Mendoza exclamó al conocer la escuela fue: “Que fea escuela!”, posteriormente inició su trabajo para cambiar las oficinas, remodeló los espacios de las secretarías, el recibidor y oficinas que se encuentran en el edificio de la dirección, luego continuó con los demás espacios de la escuela como lo son la construcción de una amplia y bonita sala de juntas, además la escuela contaba con un domo e hizo las gestiones correspondientes para la construcción de un segundo domo que brinda a los alumnos un gran espacio abierto y con sombra para realizar actividades deportivas, habilitó un terreno a espaldas de la escuela como estacionamiento para los maestros el cual ya es un espacio cerrado y seguro con sombra y reja eléctrica, construyó un puente en el segundo piso de dos

edificios de aulas, lo anterior ya que tenían un alumno que usaba muletas y se le dificultaba trasladarse de un edificio a otro, el director comenta que como posiblemente este alumno no iba a ser el único con capacidades diferentes decidió construir ese puente.

Habilitó un aula como biblioteca, bien acondicionada, también realizó gestiones con Texas Instruments para que les donaran 40 calculadoras científicas que grafican, así mismo el personal docente de matemáticas se comprometió a recibir asesoría para utilizar este tipo de equipo un viernes de cada mes en un horario de 8 am a 8 pm, a lo cual ellos comentan que se sienten muy satisfechos y orgullosos puesto que en ciudad Juárez solo 4 escuelas cuentan con este equipo, el cual es una herramienta muy valiosa que les ayuda en su labor de enseñanza.

Además todas las aulas cuentan con cañón proyector y tienen dos más de reserva y han ido habilitando las aulas para que cuenten con pizarrones de acrílico y encima de estos unos pizarrones tipo ventana de vidrio transparente que se recorren de lado a lado de la pared y ayuda a los docentes en su labor académica.

Toda esta infraestructura la ha logrado gracias a su capacidad de gestión, el mismo comenta que con los recursos que tiene la escuela, que son las aportaciones de padres de familia alcanza para la mayoría de las cosas, lo demás lo consigue a base de tocar puertas.

Su escuela es de tiempo completo, allí se les da comida a los jovencitos que lo soliciten de ambos turnos sin ningún costo para ellos.

La totalidad de los docentes entrevistados expresan su admiración por el director, se sienten integrados en un solo equipo de trabajo, sin distinción de turnos, en el que la unidad y el apoyo mutuo es característico de ellos. Así mismo se sienten ayudados en su trabajo, pues saben que el director les brinda todas las facilidades para realizar su trabajo, comentan que no hay cosa que no necesiten en beneficio de la escuela y los alumnos que el director no haga hasta lo

imposible por conseguirles. Todo este apoyo que les brinda los hace sentirse más comprometidos con su trabajo y no les gustaría moverse de allí (cambiarse de centro de trabajo). También comentan que los escucha, que no importa la hora que sea, él se queda aún terminando el turno vespertino para escuchar las inquietudes o problemas de su personal.

Cabe mencionar que en las entrevistas realizadas a docentes uno de ellos fue exalumno de dicha escuela y posteriormente cuando se recibe, llega como maestro de matemáticas, este maestro comenta que la escuela ha dado un gran cambio en el tiempo que el Profr. Mendoza a estado al frente de la institución y que nunca había visto “su escuela” así de bonita y equipada.

Los padres de familia se dicen muy satisfechos con el trabajo del director, que cuando necesitan algo se sienten en confianza, que los escucha y que es de “mano firme” pues cuando hay que tomar decisiones que no son del agrado de los padres de familia pero que él siente que es por el bien de los muchachos, lo hace sin miramientos.

Los alumnos refieren que les gusta mucho su escuela y que si el director no sale de la dirección es porque está haciendo trabajo para mejorar su escuela. Sienten simpatía por el y comentan que les saca platica cuando anda en los pasillos.

Menciono que al momento de estar tomando fotografías como evidencia de la investigación, un grupo de jovencitos se acercaron y me solicitaron una foto con el director, además muchos de ellos lo saludaban al caminar.

Se visitó la escuela en tres ocasiones como lo marca el protocolo con un espacio de 15 días entre cada visita, al inicio de las entrevistas el director comentó su interés por construir una cancha de futbol rápido, al término de las entrevistas se pudo observar que en espacio donde el Profr. Mendoza había planeado dicha construcción, ya había avances de la obra.

Su principal reto es la mejora en el aspecto académico, comenta su deseo por subir en los rankings de Enlace, además de esto el reto mayor es darle un mejor servicio a los muchachos, hacer que ellos se sientan en espacios cómodos y agradables y propicios para ellos. Tiene el objetivo de construir un audiovisual en un terreno que queda a espaldas de la escuela. Terminando esta obra quiere ir a otra escuela porque consideraría que su obra está concluida, se considera persona de “espacios cortos”, explica que no le gusta permanecer mucho en un mismo espacio, su ideología la plantea de la siguiente manera: “ya llegaste, ya serviste, que te vaya bien!”, además comenta que se acaban las ideas y que se necesita oxigenar en otro ambiente.

MÉTODO

La metodología utilizada para este proyecto es el estudio de casos (Stake, 1999). Un estudio de caso se propone identificar y explicar las características de un fenómeno dado, en este caso las características de un director exitoso y sus estrategias que contribuyen al éxito de una institución que dirige. Es de corte cualitativo, inductivo, utilizado para interpretar subjetivamente una realidad o situación. Es decir va de lo general a lo particular. En el enfoque cualitativo no se prueban hipótesis ya que estas se generan conforme avanza el proceso y se van modificando de acuerdo a los datos recopilados, es importante que estos queden plasmados el punto de vista y la perspectiva de otros actores involucrados como lo son los alumnos, los maestros y los padres de familia.

Giddens (1995) menciona en su teoría de la estructuración la influencia que ejerce el actor en las prácticas sociales y cómo esas prácticas sociales obran en el actor generando un proceso dinámico interdependiente y situacional. Este proceso interdependiente desarrolla en el

director la capacidad para producir y transformar circunstancias, convirtiéndolo en un agente de cambio.

Partiendo de la teoría de estructuración y de la idea de que el director es el agente de cambio que influye en las prácticas generadas dentro de la institución educativa se documenta el caso de un director de nivel secundaria para identificar las prácticas directivas que fomentan un mejoramiento en los resultados que se miden mediante los indicadores educativos.

CONCLUSIÓN

Estos resultados nos dan un punto de partida para generar formas de desarrollo profesional que permita a directores y/o candidatos a una dirección desenvolverse como administradores educativos exitosos.

Partiendo de la teoría de la estructuración de Giddens (1995) y de la idea de que el director es un actor que tiene la influencia en las prácticas generadas dentro de la institución educativa, y que dicha influencia eventualmente lleva a un conjunto de nuevas prácticas sociales que llevan a un mejoramiento sustancial, en consecuencia, si podemos identificar y describir específicamente el conjunto de prácticas sociales que el director exitoso realiza, podremos identificar que pueden hacer otros directores que trabajan en condiciones sociales similares para mejorar el aprendizaje en esas escuelas. La atención se centra entonces en conocer qué hace el director que pueda ser replicado por otros directores para el éxito de las instituciones educativas donde se desempeña. De ahí la importancia de realizar estudios de caso sobre directores reconocidos por las autoridades y otros miembros del sector educativo, como buenos directores.

REFERENCIAS

Celis, J. E. y Guatame, P. C., (2004). La institución educativa y la teoría de la estructuración de Anthony Giddens. Revista Iberoamericana de Educación No. 33/9

Day, C.W., Parsons, C., Welsh, P. and Harris, A. (2002) Improving Leadership: Room for Improvement? Improving Schools. Vol. 5(1): pp36-51.

Day, C. and Leithwood, K. (eds) (2007) Successful Principal Leadership in Times of Change: An International Perspective, Dordrecht, Springer.

GIDDENS, A. (1995). La Constitución de la Sociedad. Bases para teoría de la estructuración. Buenos Aires. Amorrortu.

Stake, R. E. & Kerr, D. (1995) Rene Magritte, constructivism, and the researcher as interpreter. In Educational Theory, Winter, volume 45

Secretaría de Educación Pública. Enlace 2012. Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares, [en línea]. Sitio desarrollado por ILCE 2012. Visitado el 12 de diciembre de 2012 de <http://www.enlace.sep.gob.mx/>

Méndez Salcido Eva. (n.d/2012). Escuela Normal Superior “Profr. José E. Medrano. Proyecto Internacional de Directores Exitosos de Escuelas de Nivel Secundaria. [en línea].

Chihuahua, Chih., Mex. Visitado 17 de diciembre de 2012 de

http://cie.uach.mx/cd/docs/area_05/a5p19.pdf

UiO. Department Teacher Education. Faculty of Educational Sciences. International Successful School Principalship Project (ISSPP). [en línea]. Published Oct 6, 2010 07:35 AM - Last modified Mar 13, 2013 01:50 PM. Visitado 20 de marzo de 2013 de

<http://www.uv.uio.no/ils/english/research/projects/isspp/>

ISSPP México. (2012). Proyecto Internacional de Directores Exitosos de Nivel Secundaria.

Proyecto Conjunto ENSECH-SEECH. Documento base. [CD-ROM] Chihuahua, Chih., Mex. [13 de diciembre de 2012.

LA ARTICULACIÓN ENTRE LA PRÁCTICA EDUCATIVA Y LA REFLEXIÓN EN LA ELABORACIÓN DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL EN LA LICENCIATURA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR DE LA BECENE

Moreno,M.¹

a Benemértita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, Mexico

smoreno@beceneslp.edu.mx

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL
Eje Temático: Estrategias y Procesos Educativos
a. Prácticas y Metodologías Educativas Innovadoras

INTRODUCCIÓN

La importancia de la elaboración del documento recepcional se identifican una gama de competencias del futuro docente sobre todo en sus habilidades Intelectuales al momento de escribir una serie de conexiones en base a su intervención docente y se van reflejando en el proceso sistemático que tiene al momento de plasmarlo en su diario de práctica.

La práctica de los docentes es una acción reflexiva donde aparece la conexión entre maestros y alumnos. Y se vinculan con los procesos educativos que tienen lugar dentro del salón de clases incluyendo la intervención pedagógica antes, durante y después de los procesos interactivos en el aula.

A través de la experiencia como Asesora de 7º y 8º semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar en la BECENE (Benemértita y Centenaria Escuela Normal del Estado S.L.P.), El trabajo de Asesor se define por ser guía, coordinador, orientador, en los proceso por los cuales se vincularan durante el transcurso de un año escolar, realizando jornadas de practica en Jardines de niños al lado de una Tutora (educadora) con años de servicio. La alumna pondrá en

Juego todas las habilidades y conocimientos fortalecidos durante su formación. Ha sido gratificante al observar como las alumnas adquieren habilidades en las cuales ponen en juego sus competencias, al momento de realizar sus prácticas docentes donde les implica diseñar actividades para el rescate de aprendizajes de los alumnos retomando retos pedagógicos en su acción.

Por otra parte se rescata la vinculación de la practica con un análisis reflexivo que le permita visualizar sus logros, dificultades y retos que se presentaron en el instante de su intervención, para que al momento de llevarlos a su análisis a través de sus registros se retomen acciones que puedan señalar la búsqueda de información y se pueda llegar a un espacio reflexivo que les permitan tomar decisiones.

Es por ello que en este documento se exponen algunas de competencias docentes que las alumnas en formación fortalecen y ponen en juego al momento la sistematización de la información de tal manera que es relevante compartir: *“LA ARTICULACIÓN ENTRE LA PRÁCTICA EDUCATIVA Y LA REFLEXIÓN EN LA ELABORACIÓN DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL EN LA LICENCIATURA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR DE LA BECENE”*. Destacando en este escrito algunos aspectos relevante que se tomaron en cuenta para el desarrollo del mismo:

- 1.- La reflexión de la práctica docente
- 2.- Como implico la búsqueda de indagación e información para el análisis y la reflexión.
- 3.- El sentido y utilidad al analizar con profundidad temas que eran necesarios para consensar la información
- 4.- La evaluación de los resultados implico el describir un análisis que permitiera la reflexión.

Innovar las prácticas que realiza el docente consiste en construir puentes entre lo que hace a través de la incorporación de estrategias didácticas, la resolución situaciones que se deben resolver en el aula y el desarrollo de competencias profesionales que implican un proceso continuo, y a su vez se convierten en retos educativos que se presentan y responden a los nuevos enfoques de la educación.

MARCO TEÓRICO

El Plan de Estudios del programa de Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, una de las acciones es la aplicación de un Plan de Estudios para las licenciaturas en Educación Preescolar 1999 – 2000 donde se ha dado a conocer la estructura general del mapa curricular en relación a la organización en la distribución de las asignaturas en los ocho semestres. El mapa curricular considera tres áreas de actividades de formación, diferentes por su naturaleza, pero que deben desarrollarse en estrecha interrelación. (**Anexo A**).

a) Actividades principalmente escolarizadas, realizadas en la escuela normal. El área está formada por 32 cursos de duración semestral, distribuidas a lo largo de los seis primeros semestres. La intensidad de trabajo semanal por cada asignatura varía desde cuatro horas hasta ocho horas semanales distribuidas en varias sesiones.

b) Actividades de acercamiento a la práctica escolar. Se desarrollan en los primeros seis semestres, con una intensidad de seis horas semanales.

Mediante la observación y la práctica educativa bajo orientación, estas actividades asocian el aprendizaje logrado en las distintas asignaturas con el conocimiento de la realidad y las posibilidades de la educación preescolar. La actividad combina el trabajo directo en los

jardines de niños con la preparación de las estancias y el análisis de las experiencias obtenidas, que se realizan en la escuela normal.

c) Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. Ocupa la mayor parte de los dos últimos semestres de la formación. En ellos, los estudiantes se hacen cargo de un grupo de educación preescolar con la asesoría continua de un maestro tutor, que será seleccionado por su competencia a partir de un perfil preestablecido, con el apoyo y seguimiento del personal docente de la escuela normal. SEP, Plan de estudio 1999 Documento básicos (p. 33, 34)

Dentro de la currícula de la Licenciatura de Educación Preescolar es preciso señalar algunas materias, que en los primeros semestres de su formación y en relación a las características de la práctica van dando lugar hacia la planeación, ejecución y evaluación de actividades con los niños de preescolar, accediendo a espacios para la reflexionar sobre su aplicación y proceder docente.

Para que posteriormente, cuando se ubican en 7º y 8º Semestre, se desempeñe una serie de actividades estrechamente relacionadas , que se ubican en base a SEP 1999 Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Preescolar: **(Anexo B)**

Se establece que durante la última fase de su formación inicial (séptimo y octavo semestre) las futuras educadoras realizaran tres tipos de actividades:

- a) El trabajo docente con un grupo de niñas y niños de educación preescolar.
- b) El análisis y la reflexión sistemática acerca de su desempeño con el grupo de alumnos que atienden, así como sobre el conjunto de experiencias obtenidas en el jardín de niños.

c) La elaboración de su documento recepcional, en el que seleccionan y desarrollan un tema o aspecto relativo al trabajo docente a partir de su experiencia y del análisis y reflexión sobre la misma. (p.9)

Cuando se realizan estas actividades las estudiantes ponen en juego sus conocimientos, habilidades que hasta en este momento han alcanzado durante su formación y puedan potenciar saberes en los niños a través de la aplicación de las actividades diseñadas de acuerdo a las necesidades básicas del grupo y estas a su vez propicien una reflexión y análisis de la intervención en relación con los períodos de su práctica docente y que en otro espacio serán base importante para la elaboración del documento Recepcional donde se verán reflejadas las acciones que se han emprendido para el manejo de la información, estructuración, coherencia y la argumentación de su acción docente. Kenneth M. Zeichner et al. (1996) Según Dewey:

El proceso de reflexión empieza para los maestros cuando se enfrentan con alguna dificultad, algún incidente problemático o una experiencia que no se puede resolver de inmediato lo que Hugh Muby Tom Russell (1990) califica como los acertijos de la práctica. Los maestros tratan de tomar distancia para analizar sus experiencias (p.34)

Estas actividades constituirán para las estudiantes normalistas una oportunidad para poner en práctica sus experiencias que han adquirido o desarrollado a lo largo de su formación profesional, valorar críticamente sus logros y deficiencias, elaborar estrategias para el mejoramiento continuo de su desempeño y, finalmente, perfeccionar sus competencias profesionales. De tal manera que es importante establecer al igual la importancia que tiene el Perfil de Egreso como un referente que al término de sus estudios de las estudiantes normalistas contarán.

Los rasgos del perfil de Egreso son el referente principal para la elaboración del Plan de estudios, pero también son esenciales para que las comunidades educativas normalistas dispongan de criterios para valorar el avance del plan y los Programas, la eficacia del proceso de enseñanza y de los materiales de estudio, el desempeño de los estudiantes, así como las demás actividades y practicas realizadas en cada institución. SEP. Plan de estudios 1999. Documentos básicos (p.9)

Los rasgos del perfil están estrechamente relacionados, se promueven articuladamente y no corresponden a una actividad específica como: **Dominio de los propósitos y contenidos básicos de la educación preescolar, Competencias didácticas, Identidad profesional y ética, Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.** Este estudio se ubicará las **Habilidades Intelectuales como un rasgo que se vincula en el aspecto de este tema no dejando de un lado los demás.**

El fortalecimiento de las habilidades intelectuales, la comprensión de la estructura y la lógica de los contenidos, y de los hábitos de estudio consolidados durante la educación normal. SEP. Plan de estudio 1999 Documento básicos. **Habilidades intelectuales específicas:**

a) **Posee alta capacidad de comprensión** del material escrito y tiene el hábito de la lectura; en particular, valora críticamente lo que lee y lo relaciona con la realidad y, especialmente, con su práctica profesional.

b) **Expresa sus ideas con claridad**, sencillez y corrección en forma escrita y oral; en especial, ha desarrollado las capacidades de describir, narrar, explicar y argumentar, adaptándose al desarrollo y características culturales de sus alumnos.

c) **Plantea, analiza y resuelve problemas**, enfrenta desafíos intelectuales generando respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias. En consecuencia, es capaz de

orientar a sus alumnos para que éstos adquieran la capacidad de analizar situaciones y de resolver problemas.

d) **Tiene disposición y capacidades** propicias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas, y reflexión crítica. Aplica esas capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa.

e) **Localiza, selecciona y utiliza información** de diverso tipo, tanto de fuentes escritas como de material audiovisual, en especial la que necesita para su actividad profesional. (p.10)

La estudiante del 7º y 8º en la materia de Seminario de Análisis del Trabajo Docente I se han preparado para la fase final de su formación inicial como educadoras. Han desarrollado capacidades para saber diseñar y distinguir una propuesta didáctica a una carente y sin sentido pedagógico para los niños. La tarea docente implica en poner en marcha habilidades que permitan descubrir a través de su intervención el manejo progresivo y sistemático de lo que hace en el aula y de qué forma impacta en los alumnos. Kenneth M. Zeichner eat..(1996)

Se da poco reconocimiento aquí al conocimiento que está implícito en las prácticas del maestro, es decir lo que Schon denominó el conocimiento de la acción. Schon sostiene que la aplicación de la investigación externa en el mundo de la práctica profesional no es muy útil para ayudar a los profesionales a los cuales se enfrentará en el diario batallar de su trabajo (p.39)

Es importante que en la parte de su intervención permita hacer un alto para poder organizar y replantar nuevos retos, poder brindar una nueva oportunidad a los alumnos de aprender proponiendo formas innovadoras que tengan un impacto en ellos. Uno de los propósitos que se hace alusión en los SEP. Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante Séptimo y Octavo Semestre en relación al Trabajo Docente I y II se rescata lo siguiente:

a).- Fortalezcan el desarrollo de su competencia didáctica al diseñar y aplicar secuencias de actividades de enseñanza congruentes con los propósitos de la educación Preescolar, las necesidades educativas de los niños del grupo y con la realidad social en que estos se desenvuelven.

b).- Adquieran nuevos referentes para conocer a los niños del grupo y aprovechar dicho conocimiento en propiciar el desarrollo de sus potencialidades.

c).- Mejoren la competencia para comunicarse en forma clara y sencilla con los niños; asimismo, utilicen esa competencia con los padres de familia del grupo, a fin de obtener su apoyo en el fortalecimiento de las capacidades básicas de sus hijos.

d).-Fortalezcan su compromiso profesional al poner en juego la formación adquirida para responder a las exigencias reales del trabajo docente y reconozcan esta experiencia como parte de su proceso formativo. (p.12).

La práctica implica la condición de un docente investigador; el docente ha de asumir este proceso intelectual de manera que le permita un análisis más cercano de su acción. De tal manera le corresponde reflexionar sobre su práctica pedagógica para mejorarla y desde esta instancia elaborar nuevos conocimientos, pues es un ejercicio profesional donde pone en juego ciertas habilidades para el rescate de su práctica docente.

En esta labor las alumnas de 7º y 8º semestre realizan actividades didácticas dirigidas al desarrollo y fortalecimiento de las capacidades básicas de los niños del nivel preescolar. De tal manera que su práctica permita recurrir a esos acontecimientos que accedan a reflexionar en su labor docente.

La educadora tiene una tarea de concertación, en la que su intervención se oriente a precisar, canalizar, negociar esos intereses hacia lo que formativamente es más importante, es

más rico como tema. Por otro lado, debe procurar que, al introducir una actividad que considera relevante, ésta debe despertar el interés de sus alumnos, encauzando la curiosidad que los caracteriza y propiciando la disposición por aprender, manteniéndolos cognitiva y emocionalmente activos en las experiencias escolares. SEP. PEP. 2011 (p.28)

Las estudiantes en formación se enfrentan a comprender la importancia de la reflexión sobre su desempeño docente, como una competencia profesional que le permita mejorar continuamente su práctica. Se trata de que reconozcan que el diálogo y la confrontación de sus puntos de vista, ya sea con sus pares o con los planteamientos de distintos autores, son medios que favorecen la toma de decisiones de manera razonada. Zabala Vidiella Antoni (1999).

Las secuencias de actividades de enseñanza/aprendizaje o secuencia didáctica son la manera de encadenar y articular las diferentes actividades a lo largo de una unidad didáctica. El papel del profesorado y del alumnado, en concreto las relaciones que se producen en el aula entre profesor alumno o alumnos. La forma de estructurar los diferentes alumnos y la dinámica grupal que se establece configura una determinada organización social de la clase en la que los chicos y chicas conviven, trabajan y se relacionan.

La utilización de los espacios y el tiempo; como se conectan las diferentes formas de enseñar en espacios más o menos rígidos. La manera de organizar los contenidos según una lógica que proviene de la misma estructura formal de las disciplinas. El sentido y el papel de la evaluación. (p. 12)

Uno de los elementos importantes que constituyen los procesos de enseñanza-aprendizaje es la evaluación de una forma que tenga utilidad para el docente.

El docente en formación será capaz de poner en marcha una reciprocidad de su propia intervención y así el objetivo de mejorar la práctica educativa será cada vez más adecuada, esta

mejora se consigue mediante el conocimiento y la experiencia. La experiencia y la de otros enseñantes. Señalando estos enlaces el docente emprenderá un nuevo estilo de proponer su tarea, comprobar y comprender sus estrategias docentes. Se distinguen dos formas muy diferentes de desarrollar esta práctica en relación a: Zabala Vidiella Antoni (1999) a) El profesor emprende una investigación sobre un problema práctico, cambiando sobre esta base algún aspecto de su práctica docente. En este caso el desarrollo de la comprensión procede a la decisión de cambiar las estrategias docentes.

b) El profesor modifica su práctica como respuesta a algún problema práctico, después de comprobar su eficacia para resolverlo. La decisión de adoptar una estrategia de cambio precede al desarrollo de la comprensión (La acción inicia la reflexión). El sentido y el papel de la evaluación. (p. 15)

Una de las acciones que tienen las estudiantes es comprender la importancia de la reflexión del maestro antes, durante y después de su desempeño docente, como una competencia profesional que les permita mejorar continuamente su práctica. A través del reconocimiento de los factores que intervienen en el trabajo docente, y la adquisición de herramientas para aprovechar ese conocimiento sobre el aula y los procesos de enseñanza en la toma de decisiones fundamentadas y encaminadas a la mejora de su práctica docente. Kenneth M. Zeichner eat.(1996)

Según Schon la reflexión se puede ver desde dos marcos temporales diferentes. En primer lugar, puede darse antes y después de la acción y la llamó reflexión sobre la acción. En la enseñanza ésta se da antes de la clase, cuando planeamos y pensamos en lo que impartiremos, y después de la instrucción, al evaluar lo que ha ocurrido (p.39)

Es así como la articulación de la práctica Educativa y la reflexión suelen ser elementos básicos dentro de la intervención docente para que al momento de plasmar en los diarios de trabajo sus escritos , se rescaten y validen sus percepciones de una forma analítica que puedan fundamentar en sus acciones como docente y sobre todo perfilar hacia un escrito denominado: Documento Recepcional que le permita dar a conocer una articulación de sus intervención y argumentación sobre lo aplicado en su proceder . Es allí donde se rescata en el sentido formativo que tiene este. SEP Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Recepcional

El trabajo docente, el análisis de las experiencias que de él derivan y la elaboración del documento recepcional constituyen un conjunto de experiencias formativas que deben de estar articuladas para que aporten al desarrollo de las competencias profesionales de las estudiante. (p. 11)

Dar un sentido al documento Recepcional implica poner en juego habilidades destrezas de las alumnas a ser competentes en su actuar la forma en que están realizando su intervención y como ellas realizan el rescate para ir mejorando día a día y que les permita a la vez tener una acción pedagógica con mayor reflexión y sirva esto en la proyección de su aula. SEP Orientaciones Académicas para..

El sentido que tiene el documento recepcional como producto final de la formación de la licenciatura es que constituye una importante experiencia de aprendizaje que tiene múltiples componentes. Al elaborarlo, las estudiantes ejercen las capacidades de percibir sucesos, pensarlos reflexivamente, analizarlos, plantear argumentos y comunicarlos por escrito. (p. 13)

Es así como este estudio me ha permitido como Asesora de un grupo de alumnas de 7º y 8º Semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar tener que detectar y fortalecer a través de las visitas en los jardines de niños a los cuales ellas acuden a observar con detalle las acciones

que realizan para ejercer un análisis aun más detallado que nos permita seleccionara paramentos para reiterar o afirmar en el proceder la alumna en formación y así pueda crear su propia lógica en la interacción de su acción como docente .

MÉTODO

3.1.- La metodología:

La presente investigación presenta un estudio de enfoque de *tipo Cuantitativo* que representa un conjunto de procesos secuenciales y probatorios. En este enfoque cuantitativo se usó la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico para establecer patrones de comportamiento y probar teorías. Sampieri (2010).

De las preguntas se establecen hipótesis y determinan variables, se desarrolla un plan para probarlas y se miden las variables en un determinado contexto, se analizan las mediciones obtenidas (con frecuencia utilizando métodos estadísticos) y se establece una serie de conclusiones respecto a las hipótesis. (p. 4).

La investigación cuantitativa debe de ser lo más “objetiva “posible. Los fenómenos que se observan y /o miden no deben de ser afectados por el investigador. En relación al tipo de estudio planteado en función de la temporalidad Los cuales se recolectaron datos, en un primer momento se recuperó información abril 2013.

El tipo de estudio es *descriptivo y explicativo* considerando que las investigaciones descriptivas buscan desarrollar una imagen o representación del fenómeno estudiado, miden variables o conceptos con el fin de especificar las propiedades importantes de comunidades, personas, bajo análisis, Sampieri (2010). “Las investigaciones **Descriptivas** buscan especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe

tendencias de un grupo o población”. (p. 80). Describir fenómenos o situaciones, contextos y eventos, esto es detallar como son y se manifiestan.

Se realizó un estudio Explicativo que vaya más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos; es decir, dirigidos a responder las causas de los eventos y de los fenómenos físicos y sociales. Como su nombre lo indica, su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta, o se relacionan dos o más variables. Sampieri (2010).”Pretende establecer las causas de los eventos, sucesos o fenómenos que se estudian”. (p. 83).

Los estudios Descriptivos servirán para analizar como es y cómo se manifiesta este fenómeno y sus componentes y el Explicativo ayudará a encontrar razones o causas que provocan ciertos fenómenos en la investigación.

3.2.- Unidades de Análisis: La información se rescató en una sola Unidad de análisis que fueron las alumnas que cursan el 7º y 8º del ciclo escolar 2012- 2013 de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí bajo los siguientes criterios.

Criterio de Inclusión: a).- Alumnas que están inscritas y son regulares (se considera alumno regular a las personas que han acreditado todas las asignaturas del 1º al sexto semestre).En este estudio se abarcaran únicamente 10 alumnas de 7º y 8º Semestre de la licenciatura en educación Preescolar del ciclo escolar 2012 a 2013

b).- Maestra asesora del 7º y 8º semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar.

Criterio de Exclusión: Alumnas que cursan el 7º y 8º semestre que no hayan cubierto un 90% de asistencia en relación a sus prácticas en los jardines de niños.

Criterio de Eliminación: Alumnas que reprueben el 1º y 2º Periodo de evaluación o que se den de baja por alguna situación.

3.3.- Universo, Población y Muestra:

Universo: Del 100% de la alumnas de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí S.L.P.

Población: Del 100% correspondiente a las 55 alumnas ubicadas en el 7º y 8º Semestre de la Licenciatura de Educación Preescolar de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí S.L.P.

Muestra: No probabilística. Se ubican un total de 10 alumnas del 7º y 8º Semestre de la Licenciatura de Educación Preescolar de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí S.L.P. del ciclo escolar 2012 -2013

Para el proceso cuantitativo la muestra es un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos y que se tienen que delimitar con precisión, éste deberá ser representativo de dicha población. La elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación.

3.4.-Hipótesis, Variables e Indicadores:

En relación al planteamiento de hipótesis en esta investigación cuantitativa se presentan una hipótesis descriptiva en donde se intenta pronosticar una cifra o un hecho. Entendiendo por

hipótesis: Sampieri (2010) “Las hipótesis indican lo que tratamos de probar y se definen como explicaciones tentativas del fenómeno investigado “(p. 91)

Al desarrollar una hipótesis descriptiva se entiende por: Sampieri (2010)“Predecir un dato o valor en una o más variable que se van a medir u observar”. Se formulan hipótesis de esta clase o que sean afirmaciones más generales”.(p. 97).

Se entiende por variable, Sampieri (2010).” Es una propiedad que puede fluctuar y cuya variación es susceptible de medirse u observarse, ejemplos de variables el género, la motivación intrínseca hacia el trabajo, el atractivo físico”. (p.93) El concepto de variable se aplica a personas u otros seres vivos, objetos, hechos y fenómenos, los cuales adquieren diversos valores respecto de la variable referida.

Hipótesis:

El desarrollo habilidades intelectuales se convierte en un componente de la acción y no en un simple conjunto de conocimientos que se considera indispensable en el proceso del Documento Recepcional.

Variable: El desarrollo de las habilidades Intelectuales durante la práctica docente.

Actores: Alumnas practicantes y Asesora.

3.5.- Instrumento de Recopilación de Datos

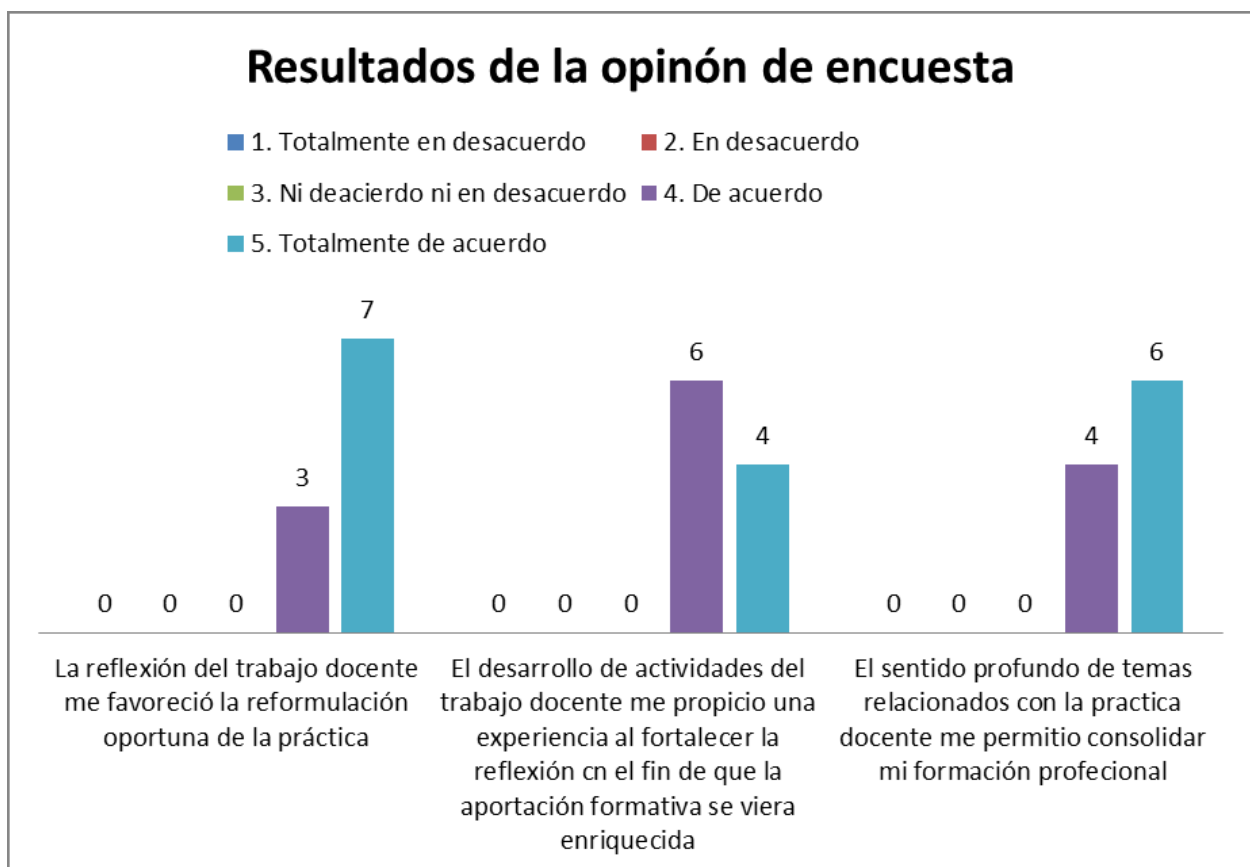
Encuesta de Opinión para Alumna: (**Anexo C**).

En la cual se retoman algunos parámetros que reflejan la importancia y el análisis de la reflexión, para la sistematización del documento recepcional.

Así mismo donde se presentan las acciones de las cuales se fueron valorando que dan respuesta a esta en base a las siguientes:

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

RESULTADOS



De forma general en el (gráfico # 1) con correspondencia **“La articulación entre la práctica educativa y la reflexión en la elaboración del documento recepcional en la licenciatura de educación preescolar de la BECENE”** se observa:

En este grafico se puede apreciar a la Alumna, que hay una concordancia y reconocen que estas habilidades docentes en:

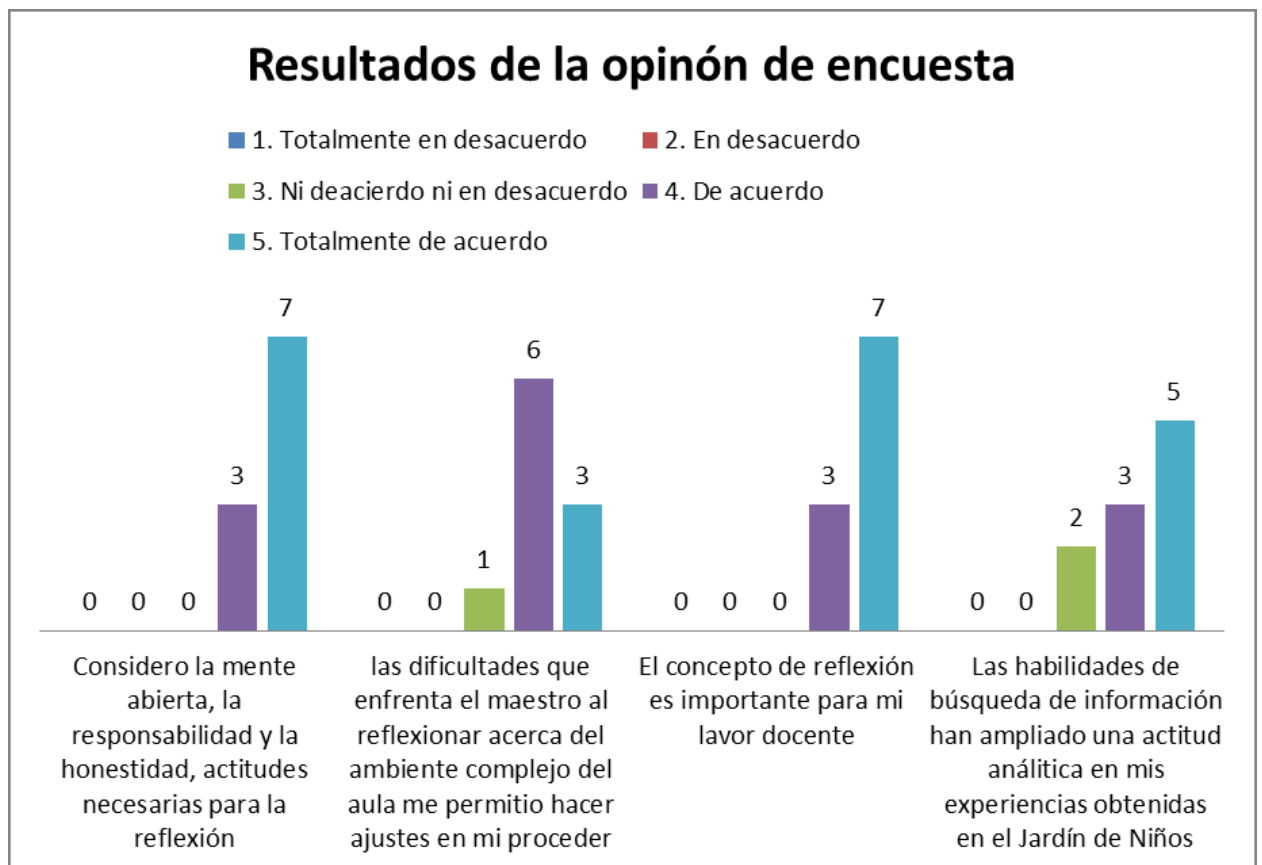
1.-La reflexión del trabajo docente se favoreció la reformulación oportuna de la práctica

Totalmente de acuerdo (70%) mas si embargo el (30%) dicen estar de acuerdo

2.- El desarrollo de actividades del trabajo docente me propicio una experiencia al fortalecer la reflexión con el fin de que la aportación formativa se viera enriquecida.

Totalmente de acuerdo (40%) más sin embargo el (60%) dicen estar de acuerdo

3.-El sentido profundo de temas relacionados con la práctica docente me permitió consolidar mi formación profesional. Totalmente de acuerdo (40%) mas si embargo el (60%) dicen estar de acuerdo.

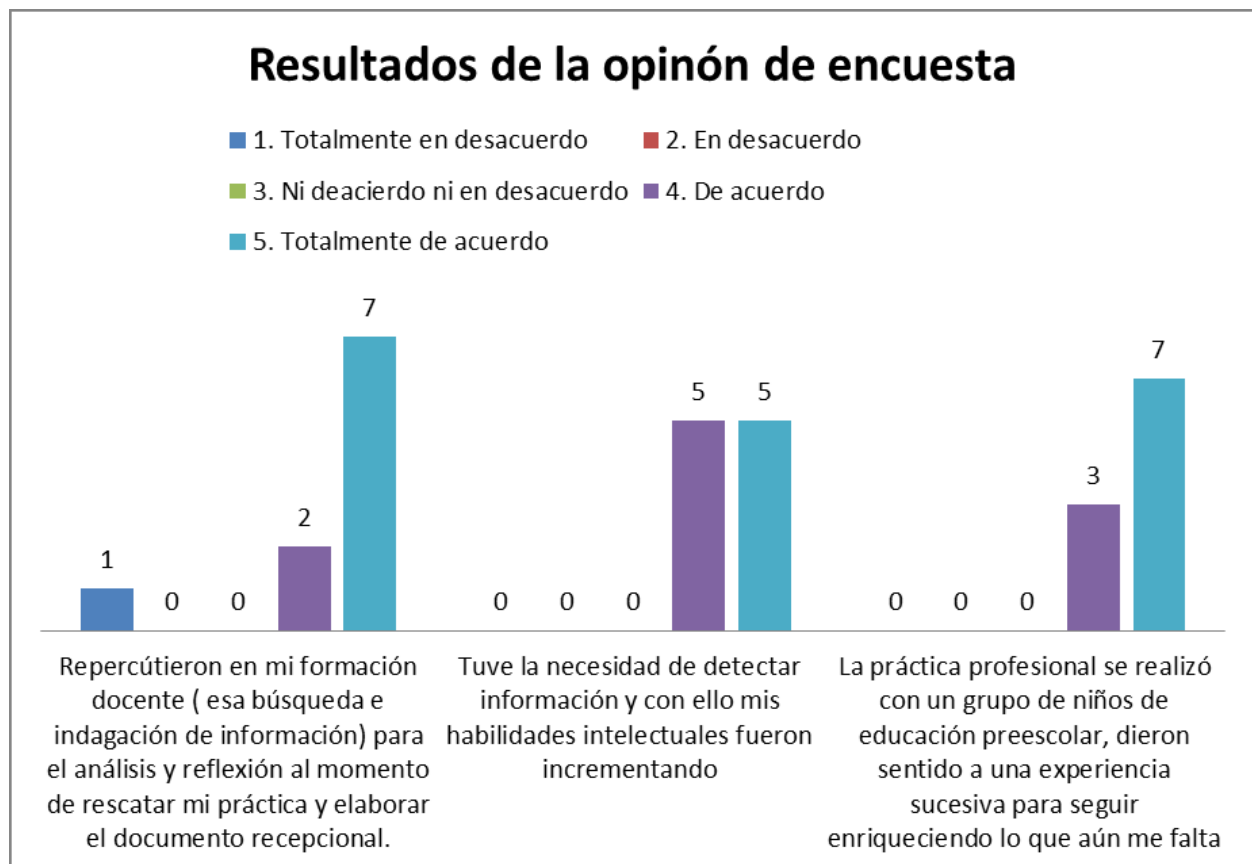


4.- Considero a la mente abierta, la responsabilidad y la honestidad actitudes necesarias para la reflexión Totalmente de acuerdo (70%) mas sin embargo el (30%) dicen estar de acuerdo

5.- Las dificultades que enfrenta el maestro al reflexionar acerca del ambiente complejo del aula me permitió hacer ajustes en mi proceder Totalmente de acuerdo (30%) mas sin embargo el (60%) dicen estar de acuerdo (10%) ni de acuerdo ni en de acuerdo

6. El concepto de reflexión es importante para mi labor docente Totalmente de acuerdo (70%) mas sin embargo el (30%) dicen estar de acuerdo

7. Las habilidades de búsqueda de información ha ampliado una actitud analítica en mis experiencias obtenidas en el jardín de niños Totalmente de acuerdo (50%) mas sin embargo el (30%) dicen estar de acuerdo (20%) ni de acuerdo ni en desacuerdo.



8. Repercutieron en mi formación docente (esa búsqueda e indagación de información) para el análisis y la reflexión al momento de rescatar mi práctica y elaborar el documento Recepcional Totalmente de acuerdo (70%) mas si embargo el (20%) dicen estar de acuerdo (10%) totalmente en desacuerdo.
9. Tuve la necesidad de detectar información y con ello mis habilidades Intelectuales fueron incrementando Totalmente de acuerdo (50%) mas si embargo el (50%) dicen estar de acuerdo
- 10.- La práctica profesional que se realizó con un grupo de niños de educación preescolar dieron sentido a una experiencia sucesiva para seguir enriqueciendo lo que aún me falta. Totalmente de acuerdo (70%) mas sin embargo el (30%) dicen estar de acuerdo.

CONCLUSIONES

Ha sido muy significativo distinguir: ***“La articulación entre la práctica educativa y la reflexión en la elaboración del Documento Recepcional en la Licenciatura de Educación Preescolar de la BECENE”.***

De manera general se aprecio un avance en las alumnas en relación de las habilidades didácticas, competencias docentes que les permitieron un rescate reflexivo de sus prácticas y que reformularon una práctica oportuna. Por otra parte el desarrollo de las actividades les proporcionaron una experiencia al favorecer la reflexión con el fin de que la aportación formativa se viera favorecida al elaborar sus propios avances escritos en la elaboración del diario, los expedientes de los niños, la evaluación diaria sobre el desempeño de las actividades , grabaciones de sus prácticas, búsqueda de información y consenso para organizar su Documento Recepcional.

Considero que la mente abierta, la responsabilidad y la honestidad fueron actitudes que se vieron en el proceso de su intervención y esto favoreció al realizar prácticas más comprometidas y no carentes de sentido pedagógico para los niños del grupo.

Las habilidades de búsqueda de información apoyaron a que las alumnas cotejaran sus intervenciones con autores leídos durante su formación docente y esto amplió aun más el reconocimiento que se tiene o bien incrementaron aspectos apreciables que fueron de ayuda al incremento de su reflexión.

La práctica profesional que realizaron con un grupo de preescolares dio sentido a una experiencia comprometida hacia un reto nuevo. Por otra parte la educadora titular del grupo de jardín de niños con experiencia y años de servicio reconocieron las acciones que sucedieron entre estas habilidades al momento de estar observando su intervención docente en conexión con el grupo de preescolar se vieron reflejados aspectos que innovaron en sus aulas y que dieron un impacto a los intereses de los niños.

Es importante señalar que la hipótesis planteada en un inicio de la investigación en función de El desarrollo habilidades intelectuales se convirtió en un componente de la acción y no en un simple conjunto de conocimientos que se considera indispensable en el proceso del Documento Recepcional, es verdadera y analizando este proceso se rescata que al igual se van dando otras a la par que son las habilidades didácticas, Competencias docentes al observar, sistematizar la información y cotejar con autores.

REFERENCIAS

Hernández, Sampieri. (2010). Metodología de la Investigación. Quinta Edición Mac Graw Hill p.

4,80, 83,91, 93 ,97

Secretaría de Educación Pública, Plan de estudio 1999 Documento básicos p. 9, 10, 13, 33 y 34

Secretaría de Educación Pública. Programa de Educación Preescolar PEP 2011 p. 28.

Secretaría de Educación Pública. Programas y Materiales de apoyo para el estudio 7º y 8º de

Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II .p. 12

Secretaría de Educación Pública Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento

Recepcional p. 11, 13

Zabala, V. Antoni. (1999). La práctica educativa. Unidades de análisis”, en la práctica educativa.

Cómo enseñar, 5ª ed., Barcelona, Graó (serie pedagogía, 120), p. 12,15.

Zeichner, Kenneth, M. y Daniel, P. Liston. (1996). [“Raíces históricas de la enseñanza

reflexiva”], “Historical roots of reflective teaching”, en Reflective Teaching. An

Introduction, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, pp. (34, 39)

APÉNDICES

Anexo (A)

El Mapa Curricular, las asignaturas y actividades de aprendizaje que lo integran, han sido definidos a partir del perfil deseable en un profesional de nivel superior.

LICENCIATURA EN EDUCACION PREESCOLAR MAPA CURRICULAR								
	Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre	Séptimo semestre	Octavo semestre
A	Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano	La educación en el desarrollo histórico de México I	La educación en el desarrollo histórico de México II	Necesidades educativas especiales	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación I	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación II	Trabajo docente I	Trabajo docente II
	Problemas y políticas de la educación básica	Desarrollo físico y psicomotor I	Desarrollo físico y psicomotor II	Conocimiento del medio natural y social I	Conocimiento del medio natural y social II	Gestión escolar		
	Propósitos y contenidos de la educación preescolar	Adquisición y desenvolvimiento del lenguaje I	Adquisición y desenvolvimiento del lenguaje II	Pensamiento matemático infantil	Taller de diseño de actividades didácticas I	Taller de diseño de actividades didácticas II		
	Desarrollo infantil I	Desarrollo infantil II	Expresión y apreciación artísticas I	Expresión y apreciación artísticas II	Cuidado de la salud infantil	Hitos en situaciones de riesgo		
	Estrategias para el estudio y la comunicación I	Estrategias para el estudio y la comunicación II	Socialización y afectividad en el niño I	Socialización y afectividad en el niño II	Asignatura regional I	Asignatura regional II	Seminario de análisis del trabajo docente I	Seminario de análisis del trabajo docente II
B	Escuela y contexto social	Iniciación al trabajo escolar	Observación y práctica docente I	Observación y práctica docente II	Observación y práctica docente III	Observación y práctica docente IV		
							C	

A	Actividades principalmente escolarizadas
B	Actividades de acercamiento a la práctica escolar
C	Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo
	Formación común
	Formación específica

Anexo (B)

<i>Asignatura</i>	<i>Número de visitas al jardín de niños</i>	<i>Actividades durante las visitas</i>
7° y 8° Semestre	Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo	<i>Actividades</i>
		Semana previa al inicio del curso Conocimiento del jardín de niños. Participación en actividades escolares , inscripción, organización del trabajo docente
		Inicio del ciclo escolar Conocimiento del grupo y de la tutora. Acuerdos iniciales con la tutora.
		Seminario de Análisis del Trabajo Docente. Elaboración del Documento Recepcional.
		Planeación del primer periodo. Trabajo Docente.
		Trabajo docente
		Seminario de Análisis del Trabajo Docente. Elaboración del Documento Recepcional.
		Planeación del segundo Periodo. Trabajo Docente
		Vacaciones
		Trabajo Docente
		Seminario de Análisis del Trabajo Docente. Elaboración del Documento Recepcional.

Anexo (C)

Indicaciones: Estimado alumna con la intención de identificar elementos que permitan mejorar los procesos para el análisis y la reflexión en el Documento Recepcional se te solicita contestar objetivamente la encuesta de acuerdo a los siguientes parámetros propuestos : 6. Totalmente en desacuerdo 7. En desacuerdo 8. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 9. De acuerdo 10. Totalmente de acuerdo					
	1	2	3	4	5
1.-La reflexión del trabajo docente me favoreció la reformulación oportuna de la práctica					
2.- El desarrollo de actividades del trabajo docente me propicio una experiencia al fortalecer la reflexión con el fin de que la aportación formativa se viera enriquecida.					
3.-El sentido profundo de temas relacionados con la práctica docente me permitió consolidar mi formación profesional.					
4.- Considero a la mente abierta, la responsabilidad y la honestidad actitudes necesarias para la reflexión					
5.- Las dificultades que enfrenta el maestro al reflexionar acerca del ambiente complejo del aula me permitió hacer ajustes en mi proceder					
11. El concepto de reflexión es importante para mi labor docente					
12. Las habilidades de búsqueda de información ha ampliado una actitud analítica en mis experiencias obtenidas en el jardín de niños					
13. Repercutieron en mi formación docente (esa búsqueda e indagación de información)para el análisis y la reflexión al momento de rescatar mi practica y elaborar el documento Recepcional					
14. Tuve la necesidad de detectar información y con ello mis habilidades Intelectuales fueron incrementando					
10.- La práctica profesional que se realizó con un grupo de niños de educación preescolar dieron sentido a una experiencia sucesiva para seguir enriqueciendo lo que aún me falta.					

LAS ADECUACIONES CURRICULARES SIGNIFICATIVAS: UNA EXPERIENCIA EN EL CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE DE AUDICIÓN Y LENGUAJE DE TUXTLA GUTIÉRREZ

Alfaro M.¹, Santiago R.²

a Universidad Autónoma de Chiapas, México

b Universidad Autónoma de Chiapas, México

maritere_alfaro@hotmail.com, rsgarcia@unach.mx

Trabajo preparado para su presentación en el

Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL

Eje Temático: Estrategias y Procesos Educativos.

a) Prácticas y Metodologías Educativas Innovadoras.

RESUMEN / ABSTRACT

En este artículo se presentan los resultados de un estudio de caso realizado en el Centro de Atención Múltiple (CAM) de Audición y Lenguaje, sobre el uso de adecuaciones curriculares en el aula, para la atención de niños con discapacidad auditiva. El estudio se realizó en los años 2004 y 2005, con entrevistas a profundidad a dos docentes, uno de ellos, especialista del centro referido, además de observaciones en el aula, por medio de videgrabaciones que se complementan con notas de campo tomadas en las reuniones técnicas llevadas a cabo con el personal.

El estudio permite dar cuenta de las estrategias didácticas que realizan los docentes en el aula para la atención a niños con discapacidad auditiva. Este hecho es analizado desde el proceso de adecuación curricular significativa en la que los procesos didácticos, el espacio y el uso de los materiales se vuelven herramientas esenciales dentro de una rutina de clase.

Palabras clave: Adecuación curricular significativa, estrategias metodológicas, procesos didácticos, Centro de atención múltiple.

INTRODUCCIÓN

La Educación Especial en México es un subsistema de educación formal encargado de atender a niños con discapacidades. Los servicios de Educación Especial son diversos en conformación y organización. En el estado de Chiapas encontramos a las Unidades de servicio de Apoyo a la Escuela Regular (USAER), que brindan asesoría y acompañamiento en las Escuelas regulares; los Centros de Recursos para la Integración Educativa (CRIE), que brindan atención al público con asesoría, acompañamiento y elaboración de materiales; la Unidad de Orientación al Público (UOP), que ofrece sus servicios mediante la detección, identificación y canalización de la población y por último están los Centros de Atención Múltiple (CAM), especializados en educación básica y capacitación laboral. Estos servicios son instancias escolarizadas en los turnos matutino o vespertino. Para el caso de la presente ponencia, la investigación se realizó exclusivamente con el servicio escolarizado en la modalidad de escuela CAM, en particular en la atención de niños con problemas de Audición y Lenguaje, ubicado en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

La ponencia describe y explica el concepto de adecuación curricular para realizar el análisis, así como una breve descripción del contexto escolar, las metodologías que plantea el programa de Integración de Grupos Específicos para Hipoacúsicos (IGEHE). Así también se describen las adecuaciones curriculares significativas, el uso de las estrategias metodológicas y la secuenciación de pasos del proceso didáctico en los contenidos de enseñanza establecidos con el colectivo escolar. Por último, se presentan las conclusiones sobre hallazgos de la investigación.

MARCO TEÓRICO

Las adecuaciones curriculares en educación especial, se plantean como la estrategia para acercar a la población con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, al currículum oficial. El concepto de adecuaciones curriculares ha sido referido por diversos autores, como adaptación curricular (García, 2000; Blanco, 1992; Garrido, 1993) y como adecuación curricular (Manjón, 1995). Sin embargo, son conceptos que significan lo mismo. Para este trabajo haremos referencia al término de adecuación curricular; por considerarlas herramientas y balance entre las modificaciones o ajustes cotidianos que realiza el docente al programa, para hacerlo más accesible a los alumnos.

Éstas son definidas desde estos autores (Blanco, Manjón, García, Garrido) como:

- Respuestas específicas y adaptadas a las necesidades educativas especiales de cada alumno que no quedan cubiertas por el currículo común.
- Ajustes o modificaciones que se realiza para responder a las necesidades educativas especiales.
- Medidas de refuerzo con una serie de herramientas que den respuesta específica a las necesidades educativas especiales para encontrar un balance.

Al respecto, Garrido (1993), Manjón (1995) y García (2000), refieren a la adaptación curricular como una secuencia de acciones en el currículum escolar, que conducen a la modificación de los elementos básicos (que, cómo, cuándo enseñar y evaluar).

De tal forma que para referirnos a las adecuaciones curriculares nos vamos a centrar en las diversas modificaciones que el docente realiza y a la serie de herramientas que le permiten dar respuesta, durante su intervención, a las necesidades de los alumnos a través del acercamiento de los contenidos escolares a los alumnos. Las modificaciones que más peso tienen, requieren de una mayor adaptación de los recursos, es decir, son más específicas y

utilizan una serie de herramientas que permiten acortar la brecha existente entre el conocimiento y el alumno con capacidades especiales.

Estas modificaciones se concretizan en diferentes niveles, delimitados desde el centro educativo (proyecto de centro), a nivel de ciclo escolar (propuesta curricular anual), a nivel del aula (propuesta curricular de grupo) o a nivel individual (propuesta curricular individual). En este sentido, es importante reflexionar sobre el proceso de una adecuación curricular.

Por ejemplo García (2000), plantea dos tipos de adecuaciones curriculares en el momento de su diseño, 1) las de acceso al currículo y 2) la de los elementos del currículo. Las primeras son aquellas que utilizan una serie de recursos personales, organizativos que conciernen a los materiales; en algunos casos, habrá que plantearlos de acuerdo a las necesidades de los alumnos aludiendo que para los niños con discapacidad auditiva es necesario plantear un sistema alternativo de comunicación. Las segundas son las más complicadas, pues se relacionan con el proceso educativo, en el que la toma de decisiones para el docente se convierte en un reto, pues tendrá que identificar la metodología, objetivos y contenidos que se pretenden alcanzar. Es la que, de acuerdo a los niveles mencionados antes, se convierte en propuesta curricular adaptada ya sea de centro, anual, de ciclo o individual.

Por otro lado, Manjón (1995) denomina a las adecuaciones curriculares a partir de la toma de decisiones del docente, en la que éste hace una adecuación significativa o no significativa. Las adecuaciones no significativas se refieren a modificaciones que se realizan a los elementos de la programación en su planeación diseñada para todos los alumnos del grupo y grado; responde a las diferencias individuales en el proceso enseñanza y no implican eliminaciones en los aprendizajes esperados. Es aquella que el docente realiza para que sus alumnos consigan las competencias esperadas planteadas en el programa de educación básica.

Esta acción del docente es la que comúnmente utiliza en su ejercicio de acompañamiento en un ciclo escolar cuando el ritmo de aprendizaje no se despega mucho de los demás niños de su grupo.

Las adecuaciones significativas se refieren a la modificación que se hace teniendo como eje el programa de educación básica. Este tipo de adecuación permite realizar modificaciones desde los objetivos, los contenidos, la metodología o el tiempo en que se logran cada una de las metas planteadas

Cuando se refiere a la modificación de objetivos alude incluso hasta la eliminación de ellos y se introducen objetivos alternativos, éstos pueden ser relacionados con la comunicación o el manejo de algún instrumento. En relación a los contenidos, se encaminan al logro de objetivos que se plantean de manera que permitan visualizar el “qué enseñar”. A su vez, en la metodología se hará una modificación de acuerdo con la especificidad y procedimiento en la enseñanza aprendizaje de lenguajes alternativos (Braille, lenguaje de señas, sistema de comunicación, etc.), que permita brindar una secuencia de pasos para el desarrollo del currículo en el aula. Esta modificación se relaciona con el “cómo enseñar”, así como determinar el tiempo de prolongación de la propuesta curricular de acuerdo a los ciclos escolares a desarrollarla.

La investigación parte de la necesidad de analizar el desarrollo del programa de IGEH, propuesta curricular adaptada a la población con pérdida auditiva. En ese sentido y ante los planteamientos generados a partir de la política educativa de 1993, para enfrentar la estrategia de realizar adecuaciones curriculares para la atención de personas con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, los docentes del CAM toman la decisión de aplicar el programa con su población escolar para acercar los contenidos escolares a dicha población.

El programa de IGEH partió de una necesidad de maestros especialistas en el área de audición preocupadas por el bajo desarrollo curricular que los alumnos con discapacidad auditiva tenían en relación a sus compañeros oyentes. Iniciaron un proceso de diseño en el que se articularon estrategias metodológicas para niños con discapacidad auditiva, utilizadas por años en su práctica y resultado de su ejercicio de enseñanza. Estas estrategias metodológicas permiten desarrollar habilidades comunicativas verbales con el niño con discapacidad auditiva. Estas estrategias se derivan del uso de la lectura labio facial, adiestramiento auditivo, articulación y estrategias de lenguaje.

El adiestramiento auditivo consiste en ayudar al niño con discapacidad auditiva a utilizar sus restos auditivos para mejorar su capacidad de comunicación por el lenguaje, uno de los criterios para desarrollar la habilidad se relaciona con la adaptación del auxiliar auditivo.

La lectura labio facial o lectura de los labios, es la habilidad que permite a una persona, independientemente de si su audición es normal o está disminuida, comprender el lenguaje observando con atención al que habla. Para desarrollar esta habilidad se toma en cuenta el nivel de desarrollo de habilidad perceptual y de sintetizar palabras que le sirvan de pauta. En la primera se refiere a la capacidad de percibir rápidamente los elementos del habla, asociados a la percepción visual, atención, rapidez del enfoque y el uso de la visión periférica para lograr la información de toda la cara mientras se enfoca la vocal. La segunda es cuando el individuo aumenta las palabras y las frases que puede identificar con las claves lingüísticas y situaciones que disponga para discernir el mensaje.

La articulación se refiere al proceso de modelar la corriente respiratoria de la laringe a través de la boca para formar sonidos del habla que constituyen el lenguaje. Las unidades

fundamentales de la articulación que influyen en el sonido de los fonemas que se emite de cada letra que compone el alfabeto en nuestro país.

La estructuración del lenguaje se refiere a la forma de organización de nuestros conceptos en el pensamiento que le damos objetividad en el momento que emitimos un diálogo que nos permite comunicación. Es decir, la utilización de los artículos, sustantivos, verbos, adverbios, circunstanciales de lugar, preposiciones, etc.

Tener un acercamiento al programa permitió plantearlo como un proyecto escolar del CAM. Los docentes del CAM de audición y lenguaje unificaron criterios de acuerdo al contexto del CAM para desarrollar las estrategias metodológicas. Se consideraron que no todos los docentes eran especialistas, las edades de los alumnos, la falta de auxiliares auditivos en la mayoría de los casos y la condición económica de las familias.

MÉTODO

Se trata de un estudio de caso, cuyo objetivo general fue identificar los procedimientos didácticos que los docentes de educación especial realizaron al desarrollar el Programa de Integración de Grupos Específicos para Hipoacúsicos (IGEHE) en un Centro de Atención Múltiple (CAM) de Audición y Lenguaje.

Objetivos particulares:

1. Observar las formas de agrupamientos de los alumnos en el aula.
2. Identificar el material didáctico que permite el acceso a los contenidos del programa que se desarrolla en el CAM de Audición y Lenguaje.
3. Conocer los procedimientos didácticos que el docente utiliza en el aula durante las actividades de rutina en el desarrollo de un día de trabajo.

El estudio se realizó en el CAM de Audición y Lenguaje de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, durante el desarrollo del programa de IGEH en el ciclo escolar 2004-2005. Se aplicaron entrevistas a dos docentes. Una de ellas tiene Licenciatura en Audición y Lenguaje. Inicia su ingreso a la educación especial en 1982 como maestra de grupos Integrados (GI) posteriormente en 1985 ingresa al CAM de Audición y Lenguaje. La otra docente es Licenciatura en Trabajo Social y Pedagogía. Ingresó en 1984, como trabajadora social, en el año de 1991, se transfirió como docente de apoyo en el área de lenguaje. En 1995 ingresa al CAM de Audición y Lenguaje.

Además se utilizó, video grabación como parte de una observación no participante, de una clase de trabajo. La grabación del video tuvo una duración de tres días en actividades de rutina. Además se tomó notas en un diario de campo durante las reuniones técnicas que se llevaron en el ciclo mencionado.

Los análisis de los datos partieron de las transcripciones de las entrevistas y videograbaciones, aunadas a las notas de campo para realizar la triangulación y proponer las conclusiones.

RESULTADOS

Los docentes del CAM de Audición y Lenguaje realizan diversas modificaciones al currículo, de acceso y a los elementos. Estas modificaciones esencialmente se derivan al establecimiento de comunicación y acercamiento a los contenidos. Con la intención de facilitar la intervención y organizar la dinámica de la clase durante el proceso didáctico.

Los primeros hallazgos se relacionan con las adecuaciones curriculares de acceso a la comunicación con los alumnos. En ellas encontramos el uso de estrategias metodológicas que

plantea el programa de IGEH que provienen de un sistema oral. Este sistema, considera el nivel y desarrollo de las áreas perceptuales (auditiva, olfativas, visuales, táctiles, gustativas, motrices, quinesias y estereognosias). El programa adecuó objetivos y contenidos a los programas de educación básica (preescolar y primaria) de 1993, así también las estrategias metodológicas con el uso de técnicas que permitan desarrollar habilidades comunicativas a niños con discapacidad auditiva, es decir, se realiza una adecuación curricular significativa de acuerdo a los planteamientos de Manjón (1993)

Las técnicas parten de diferentes métodos utilizados con la población con pérdida auditiva. Los métodos son: método multisensorial simbólico, método auditivo, método oral y claves de lenguaje de Fitzgerald. El desarrollo del programa parte de un trabajo integral cubriendo en todo lo posible los diferentes aspectos en un trabajo grupal. Retoma, todas las áreas de conocimiento y se prescribe el uso de un vocabulario (ver anexo: cuadro 1) al área de español. Este elemento, permite desarrollar las áreas de matemáticas y ciencias naturales. Precisa que las actividades deben reforzarse continuamente dejando ejercicios y tareas comparándolas con un nuevo conocimiento. Además de cubrirlas por las diferentes estrategias de discriminación auditiva y lectura labio-facial. Las actividades son acompañadas en forma oral y escrita para acercar a los alumnos al desarrollo del lenguaje en su dicción, estructuración, producción espontánea, lectura y escritura.

Otro de los hallazgos se relaciona con las adecuaciones curriculares de acceso al proceso didáctico de la rutina de la clase. Donde los docentes dejan ver las formas de organización en el aula y la secuencia de pasos para desarrollar la clase.

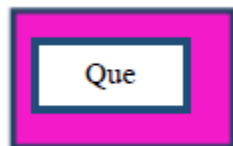
Encontramos la forma de organizar el aula y los procesos a partir de lo siguiente:

Agrupamientos: Los grupos se conforman a partir de características lo más cercanas en sus niveles intelectuales (previa evaluación diagnóstica realizada por la directora de la escuela), con un total de ocho niños como máximo. En el aula los niños se ubican en el espacio en forma de U, es decir en semicírculo para que puedan tener un mayor campo visual.

Los materiales del aula: Estos se diseñan de acuerdo a los niveles de aprendizaje y edades de los niños, procurando que la experiencia sea con objetos reales.

Claves de estructuración: Estas son elaboradas en forma de rectángulo del tamaño de media carta, se hace uso de diversos colores y palabras que permiten realizar las preguntas, las palabras se colocan en un rectángulo blanco más pequeño, de tal forma que deja ver la pestaña de cada color de la clave. Las claves no se acentúan y no llevan signos de interrogación. Los colores y palabras utilizadas son: Rojo- cuando- para establecer relaciones de tiempo, Amarillo- quién – para ubicar los sustantivos propios, Verde- (con flechas indicando el tiempo pasado, presente y futuro) para ubicar los verbos, Rosa- que- para los sustantivos comunes, Cómo- azul- para los adjetivos calificativos y demostrativos, Dónde – café – para ubicar el circunstancial de lugar, Cuantos- negro- para ubicar lo relacionado con adverbios de cantidad , Por qué- morado, Para que- anaranjado.

Ejemplo:



Instrucciones: son dibujos que indican la acción de la tarea, en la que se muestra una mano con un lápiz. Para utilizarlas, es necesario que el grupo haya sido adaptado a visualizar y realizar la asociación de lo que se solicita con la consigna, sea de forma verbal o con portador de texto. En el nivel preescolar se inicia con dibujos y posteriormente se codifica la instrucción con

los letreros y los dibujos correspondientes y relacionados con la actividad por ejemplo: si la acción es pegar, se muestra el bote de pegamento, se indica la acción, se pone el dibujo en un cuadro rectangular tamaño carta, para que el niño asocie la acción, de pegar, al dibujo señalado y codificado en el grupo. El nivel de asimilación permite que se vaya graduando del dibujo al portador de texto. Estas instrucciones poco a poco se pegan al frente, arriba del pizarrón iniciando de izquierda a derecha, de acuerdo a la acción que se establece.

Rotafolios: el uso de rotafolios se realiza con pliegos de papel bond y se representan en el marcado el recuadro con rojo de cinco centímetros de margen. Se pega en el centro la clave que permite ubicar, si son sustantivos propios (quien) si son sustantivos comunes (rosa), etc. Para poder representar el contenido a establecer se hace uso de imágenes lo más cercano a la realidad, dibujos, recortes o fotos. Estos contenidos se establecen utilizando las claves de estructuración y de acuerdo al campo semántico que se esté estableciendo como conocimiento. Además, también se representa con círculos negros grandes y chicos el ritmo y acentuación que tiene cada sílaba en la palabra. Y se utiliza un círculo verde para representar el artículo en la palabra.



En ocasiones es acompañada con gestos y señalizaciones que le brindan al niño pistas visuales para dar la respuesta y ubicarlo en el día, el mes y el año. Esta actividad es graduada de acuerdo al grado en que se encuentran los alumnos. Se ubica y acompaña con la clave: cuando.

El estado del tiempo tiene la misma secuencia que la actividad anterior pero con las imágenes correspondientes. En ocasiones, para establecer la experiencia se saca a los alumnos

afuera del salón a que observen como está el día, que hay en el cielo para que pueda hacer la diferenciación del estado del tiempo.

La noticia es el elemento clave de la actividad en el aula. Permite establecer conceptos ligados al contenido a trabajar. Para realizar esta actividad, se apoyan del padre de familia, quien un día antes se le da la indicación que a su hijo le toca trabajar la noticia. Por consecuencia tiene que llevar el material que el docente indica y los dibujos para que puedan desarrollarla en el aula. Esta actividad es la que más tiempo se establece en el aula. Se utilizan las claves de acuerdo a los conceptos a trabajar por ejemplo: HOY ANA TRAJÓ UNA PELOTA ROJA, las claves que se utilizan para cada palabra son: rojo- HOY; amarillo ANA; verde TRAJÓ; rosa PELOTA; azul ROJA; en cada color de la clave está la palabra que cuestiona.

Es importante mencionar que todas estas actividades se acompañaron, con claves de estructuración que permitieron evaluar las actividades y los avances de los niños. La evaluación giró en torno a la vigilancia del desarrollo de las habilidades de lectura labio facial, adiestramiento auditivo y articulación vinculada a los contenidos.

En relación a los hallazgos de adecuación curricular a los elementos del currículo se observan criterios para acercar los contenidos a los alumnos. Los criterios que establece el programa de IGEH, para iniciar el proceso de enseñanza de la lectoescritura, se basa en el nivel de adquisición del lenguaje que el niño discrimina por las diferentes vías con las estrategias mencionadas anteriormente. Se considera tomar tres elementos para discernir un solo concepto. El vocabulario a establecer consta de 100 palabras organizadas dentro de campos semánticos (ver anexo; cuadro 1)

Estas palabras son un punto de partida para establecer una base lingüística en el niño por diferentes vías y puede iniciarse un proceso de comunicación escrita, verbal y visual. El proceso

didáctico parte de considerar diversas pistas visuales (Marchessí, 1987) que permita darle significado, dentro de ellas encontramos lo siguiente:

Para ampliar la información se utilizan textos, el lenguaje escrito, signos y dibujos. Se pregunta constantemente, se responde, se compara, se completan textos, etc. (siempre se apoyan de gráficos, portadores de texto e ilustraciones o maquetas)

Así también en el desarrollo de habilidades del desarrollo de lenguaje, se representa gráficamente la intensidad y melodía de la voz. Se hace uso de círculos negros grandes para sonidos fuertes y chicos para sonidos débiles. Uno de los medios didácticos para apoyar la utilización de lenguaje en el acto comunicativo son las claves de estructuración.

Otro rasgo que se observó es: para enseñar un determinado contenido curricular, se utilizan cuadernos de colores diferentes para indicar las áreas a trabajar, ejem: rojo-calendario; verde-estructuración del lenguaje; negro-matemáticas; blanco-motricidad; morado-percepción; rosa-vocabulario, estos son para el nivel de preescolar, en el nivel de primaria son de un solo color y se ilustran con imágenes de acuerdo al área temática.

Los docentes para dar las indicaciones en el aula, están siempre al frente de los alumnos y verifican constantemente que ellos miren el rostro. Procuran no hablar muy de prisa, ni muy lento. La comunicación en el aula se realiza con frases sencillas, completas, que permitan darle al niño pistas contextuales y logren la comprensión del diálogo. Esto en ocasiones se acompañó con expresiones gestuales o miméticas de acuerdo al nivel de aprendizaje de los niños.

En relación a las estrategias didácticas para lograr la codificación lingüística el docente brinda constantemente pistas contextuales. Estas dan una referencia a los alumnos sobre la noción conceptual del trabajo en clase. El docente al plantear cada actividad se apoya en el pizarrón con el lenguaje escrito, o utiliza fajillas textuales que previamente con imán pega en el

pizarrón. Además de apoyarse con dibujos, signos o señales que brinden una forma de representación simbólica de cada uno de los conceptos.

En ese sentido, la actividad se individualiza, cada niño lee uno por uno en el proceso, después, plasman la actividad en su cuaderno. Los niveles de abstracción de cada una de las actividades, se presentan a partir de una forma verbal acompañada simbólicamente con dibujos, señales o gestos, que sirven como pista visual para el niño. En esta representación se utilizan las flechas verdes o rojas, los círculos negros grandes y pequeños dependiendo del contenido de la rutina que se trabaja. Las flechas verdes, remiten a la conjugación de los verbos en el pasado, presente y futuro, con diferente direccionalidad, las rojas, a la noción de hoy, ayer y mañana. Los círculos negros pequeños y grandes se utilizan para representar la entonación y énfasis de las palabras. Esta representación se denomina “ritmo”. Estos materiales representan códigos lingüísticos que facilitan el desarrollo del lenguaje expresivo y a la vez el contacto con el lenguaje escrito.

Cada actividad que el docente plantea es acompañada con la participación del alumno de forma concreta y objetiva, es decir, tiene que pasar uno por uno al pizarrón a realizar la lectura, la representación del ritmo y el descubrimiento de la palabra que se emite de acuerdo a los pasos de las estrategias metodológicas.

Otra de las estrategias didácticas que usa el docente en el proceso didáctico, para brindar la información e iniciar el diálogo, es llevar una secuencia en los pasos para realizar la actividad. Estos pasos facilitan el proceso didáctico en la actividad al niño, los pasos son los siguientes:

Usar fajillas, éstas tienen los letreros correspondientes para realizar los cuestionamientos, el docente la pone a la altura de la boca y enuncia, cada emisión silábica de la palabra, moviendo

el letrero. Posteriormente, el docente voltea la fajilla donde está la respuesta a la pregunta y el espacio para que el niño evoque la respuesta.

Cada una de las actividades que el docente realiza, lleva un proceso sistemático de presentación y varía de acuerdo al grado en que los niños se encuentran. Estos apoyos se van eliminando cuando los niños logran dominar las habilidades de la lectura labio facial o adiestramiento auditivo.

CONCLUSIONES

En conclusión, las adecuaciones curriculares significativas que plantea el Programa de IGEH, se relacionan con las formas de enseñanza y conocimiento de cada una de las metodologías que se usan para la enseñanza al niño sordo. Lo cual se vuelve complejo para los docentes que tienen el perfil formativo de especialista en el área de audición, pues desconocen el punto de partida para iniciar la clase en el aula con los niños con discapacidad auditiva.

El trabajo colegiado en el aula dentro del CAM, fue base importante para compartir conocimientos que abrió puertas para transformar la escuela. El trabajo colegiado permitió brindar conocimientos sobre el uso de las estrategias y los materiales didácticos como herramientas a los docentes no especialistas en el área de audición para facilitar el desarrollo de la clase en el aula.

El grado de significación de las adecuaciones curriculares en el aula está ligado al uso de cada una de las estrategias y de los pasos secuenciados. Los acuerdos dentro del colegiado repercutieron en los avances de niños durante el ciclo 2004-2005, hacia los contenidos curriculares. A mejorar el proceso enseñanza aprendizaje en el aula, aún con ritmo muy lento.

Se reconoce que cada una de las actividades, tiene una carga de representación simbólica. Y que es necesario utilizar una diversidad de materiales que permitan proveer de información a los niños con discapacidad auditiva, sobre todo si inician el establecimiento de un código lingüístico.

REFERENCIAS

Alvarado, Julieta. (1993). Programa de Grupos Integrados para Hipoacúsicos. Documento Interno.

Calvo, R. R. Ángel, y Martínez, A. A. (1997). Técnicas y procedimientos para realizar las adaptaciones curriculares. Ed. Escuela Española. S. A. Málaga. España.

Segovia, J. Domingo, Peñafiel, M. F. Coord. (1995). Desarrollo Curricular y Organizativo en la escolarización del niño sordo. Ed. Aljibe. Málaga. España.

García C. Ismael, et. Al. (2000). La integración educativa en el aula regular: integración educativa. Materiales de Trabajo. SE: DGIE. México. D.F.

Garrido, L. Jesús. (1993). Adaptaciones Curriculares: guía para los profesores, tutores de educación primaria y educación especial. CEPE. Madrid.

González, M. Daniel. (1995). Adaptaciones curriculares guía para su elaboración. Aljibe Archidona. Málaga, España.

ANEXOS

Cuadro No. 1

VOCABULARIO (APROXIMADAMENTE 100 PALABRAS)

an	p	l	h	s	car	tac	c	agu
eché	l	h	s	car	tac	c	agu	
astel	p	q	t	ma	plá	l	pap	
ello	q	t	ortillas	nzana	tano	imón	aya	
elón	m	n	n	uv	per	u	piña	
andía	s	n	ango	as	a	na		
ojo	r	a	v	ana	mo	r	café	
zul	a	marillo	erde	ranjado	rado	osa		
egro	n	d	l	co	to	T	com	
lanco	t	d	avar	mer	mar	raer	prar	
jos	o	n	b	Pie	ma	c	ma	
elo	p	n	oca	s	nos	abeza	má	
apá	p	t	n	niñ	be	a	abu	
ío	t	t	ño	a	bé	buelo	ela	
antalón	p	f	v	blu	sué	z	Ten	
amisa	c	f	estido	sa	ter	apatos	is	
erro	p	p	p	bur	ele	p	cab	
ato	g	p	ollo	ro	fante	ez	allo	
esa	m	p	v	pu	pat	c	bañ	
illa	s	p	entana	erta	io	asa	o	
ala	s	c	c	rec	ca	e	refri	
ocina	c	comedor	ama	ámara	ma	stufa	gerador	
illón	s	j	t	p	vas	láp	cua	
abón	j	t	lato	o	iz	uchara	dermo	
oma	g	c	p	pe	sac	s	escu	
is	g	c	apel	gamento	apuntas	alón	ela	

Fuente: Documento General del Programa de IGEH 2000

LAS PEDAGOGIAS LÚDICAS, UN ELEMENTO DETERMINANTE PARA EL PROCESO DEL APRENDIZAJE COGNITIVO.

Domínguez, C. T.¹, Esquivel, J. A.²

^{1,2}Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

claudiadominguezch@gmail.com, claudia.dominguez@uacj.mx

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL
Eje Temático: Estrategias y Procesos Educativos
a. Prácticas y Metodologías Educativas Innovadoras

RESUMEN

El juego es el primer contexto para el desarrollo de la inteligencia, la curiosidad y la iniciativa, es una importante herramienta para lograr una mejor calidad de vida en cualesquier etapa del hombre ya que favorece las funciones básicas de la maduración psíquica, pues le permite a éste a través de la potencialización de las emociones, eliminar de manera inconsciente aquellos bloqueos que le impiden un cambio de actitud mental., logrando durante la actividad lúdica la innovación efectiva en los rastros mnemónicos del cerebro humano

La lúdica, según Raimundo Dinello (1997) "es una opción de comprensión que concibe nuevas representaciones que transforman creativamente la percepción fenomenológica de la comunidad, dando así lugar a nuevos procesos de conocimientos, de creaciones y de relaciones emocionales positivas". La lúdica es además una cualidad humana que favorece la creatividad y posee como atributo su capacidad para modificar perspectivas, producir tonalidades en las emociones positivas y placenteras en magnitud amplia. Para Johan Huizinga, según cita del Dr. Dinello, R. (2007) Los juegos son formas sociales del impulso lúdico, donde lo lúdico es una

ideación que modifica las perspectivas y sobre todo la forma de proyectar las articulaciones de una propuesta pedagógica.

Entonces si el juego es una de las actividades más lúdicas con las que cuenta la humanidad... por que desestima el docente la fiabilidad del juego como instrumento de enseñanza.

Palabras clave: Lúdica, Aprendizaje, Cognición.

INTRODUCCIÓN

En el 2009, a través del programa doctoral en Ciencia de la Educación de la Universidad Autónoma de Coahuila México, se concluye la investigación sobre la potencialización humana mediada con actividades lúdicas. Concluyendo que la actividad lúdica presenta una importante repercusión en el aprendizaje académico al ser uno de los vehículos más eficaces con los que los alumnos cuentan para probar y aprender nuevas habilidades, destrezas, experiencias y conceptos, por lo que resulta conveniente la aplicación de programas encaminados hacia una educación compensatoria que aporte equilibrio emocional al desarrollo evolutivo de la niñez, para ello se requiere de un cambio en la mentalidad del maestro/a que le lleve a restaurar el valor pedagógico del juego.

La capacidad lúdica es una de las actividades más relevantes para el desarrollo y el aprendizaje infantil. Esta contribuye de manera efectiva al desarrollo global e integral del hombre en cualesquier etapa de su vida. La capacidad lúdica se ve desarrollada a partir de la articulación de las estructuras psicológicas globales tales como las cognitivas, afectivas y emocionales, provocando así contribuir al desarrollo de las habilidades y competencias de los individuos involucrados en los procesos de aprendizaje, desbloquear aquellos conflictos que pudieran estar limitando su pensamiento al crear nuevas rutas mnemotécnicas hacia una solución adaptativa, es decir provocar conexiones neuronales atípicas y lograr una atmósfera creativa en

una comunión de objetivos para convertirse en instrumentos más eficientes en el desarrollo de los procesos de aprendizaje así como en la creación de un entorno gratificante.

MARCO TEÓRICO

El juego como instrumento potencializador del aprendizaje cognitivo, afectivo y social presenta cinco principios fundamentales: significatividad, funcionalidad, utilidad, globalidad y culturalidad. Estos principios le permiten al individuo vincular adecuadamente la relación existente entre pensamiento y experiencia para lograr la conexión de manera significativa con su contexto real, al favorecer la instauración de la función simbólica y con ello el surgimiento interno del símbolo.

El principio de significatividad, el juego está lleno de significado por que surge con motivo de procesos internos y que es necesario provocar, inclusive propiciar de manera intencionada, esto debido a que en los individuos con bajo aprovechamiento académico, su nivel de desarrollo lúdico se encuentra carente, inclusive ausente y el juego llega a desarrollar el conocimiento que se necesita para conectarse de manera significativa con los retos con los que ellos se encuentran en la vida.

La actividad lúdica favorece en el niño la instauración de la función simbólica y con ello el surgimiento interno del símbolo, logrando aumentar la capacidad del pensamiento humano. Así el juego se presenta como uno de los primeros lenguajes naturales en el ser humano, mediante el cual éste proyecta sus deseos, inquietudes, sentimientos, impulsos, miedos, necesidades y emociones que no puede expresar con palabras, reflejando con ello formas y mapas de la organización de su personalidad.

El juego promueve la adquisición del concepto de la regla (en su aspecto cognitivo y afectivo) que tanto tiene que ver con el nacimiento del juicio ético y la autonomía social en el niño, dado que por medio del juego los niños empiezan a comprender como funcionan las cosas, lo que puede o no puede hacerse con ellas, descubriendo que existen reglas de causalidad, de probabilidad y de conducta que deben de acatarse.

El juego es una actividad imprescindible para la evolución cognitiva, afectiva y social del niño y es necesario para un desarrollo integral, ya que permite las funciones básicas de la maduración psíquica al ser la actividad lúdica una función simbólica cuya meta es la manifestación creativa de la representación común.

El juego simbólico es la aparición o surgimiento de un yo modificable a las necesidades del individuo., por lo tanto, al fallar la adquisición y utilización de la función simbólica, ya sea por causa de una discapacidad o deficiencia o bien como consecuencia de la no cobertura en las etapas del juego, esa nulidad de experiencias emocionales producidas en cada una de las etapas lúdica repercute de manera negativa desfasando su competencia social y académica. Por lo que se advierte la importancia en su maduración personal y la necesidad de potencializar en la infancia la práctica del juego espontáneo para que pueda lograrse los niveles adecuados en cada etapa evolutiva.

El principio de funcionalidad al ser el primer contexto para el desarrollo de la inteligencia, la curiosidad y la iniciativa, que permite eliminar de manera inconsciente aquellos bloqueos que le impiden un cambio de actitud mental, logrando durante el juego la innovación efectiva en los rastros mnemónicos del cerebro humano.

El juego es un instrumento facilitador del desarrollo afectivo, al poseer como característica una triple dimensionalidad de habituación lúdica: negativa, positiva y catártica.

La condición del estado psicológico que provoca el juego en las personas, influye de manera importante en sus emociones, al potencializarlas de manera natural y espontánea. La Cognición y la Emoción son procesos mentales superiores, a través de ambos procesos los seres humanos interactúan adecuadamente con el mundo, memorizando, resolviendo problemas, discerniendo sobre una situación, comunicando y reflexionando., ambos tienen que ver con la percepción, la atención y la memoria., sin embargo tanto el proceso de cognición como el de la emoción son entidades diferenciables entre sí aunque estrechamente relacionadas en los individuos. En esencia, el cerebro humano es conformado por tres componentes independientes pero interdependientes e interconectados a nivel neuronal y bioquímico. Cada una de estas formaciones (el cerebro reptiliano, el límbico y el cerebro racional o neocortex) tiene bien definidas las tareas que realizan. Estas tres unidades actúan como sistemas controlando distintas funciones del organismo, afectando directamente a nuestra salud, bienestar y rendimiento personal, profesional o académico. El sistema cerebral reptiliano al regular las funciones fisiológicas involuntarias del cuerpo es el responsable de la parte más primitiva de los reflejos-respuesta: por lo tanto sólo se limita a actuar a manera de respuesta ante una necesidad biológica. Por su parte el sistema límbico está compuesto entre otros, por la amígdala cerebral[↑] cuya principal función es el procesamiento y almacenamiento de las reacciones emocionales a través del "recuerdo". Por su parte el neocortex o cerebro racional cuya función es de controlar las emociones y las capacidades cognitivas (memorización, concentración, auto reflexión, resolución de problemas, habilidad de escoger el comportamiento adecuado, etc.). Es además considerado como la parte consciente de la persona por su capacidad para generar, modificar y

[↑] El **cuerpo amigdalino, complejo amigdalino o amígdala cerebral** es un conjunto de núcleos de neuronas localizadas en la profundidad de los lóbulos de los vertebrados complejos. AMUNTS K, KEDO O, KINDLER M, PIEPERHOFF P, MOHLBERG H, SHAH N, HABEL U, SCHNEIDER F, ZILLES K. (2005). Cytoarchitectonic mapping of the human amygdala, hippocampal region and entorhinal cortex: intersubject variability and probability maps. *Anat Embryol (Berl)* **210** (5-6): pp. 343-52. PMID 16208455.

regular las conexiones inter neuronales. El aprendizaje al ser un proceso de carácter cognitivo, este se lleva a cabo en el cerebro, específicamente en el neocortex (el cerebro racional consciente). Cabe en esta parte mencionar, que existen circunstancias (de índole biológico, neurológico o emocional) que son condicionantes durante el proceso de aprendizaje para que se produzca un bloqueo cognitivo en la mente de aquel que pretende aprender bajo determinadas circunstancias estresantes. Al producirse un "bloqueo cognitivo" el proceso de aprendizaje se encuentra potencialmente disminuido. Cuando una persona se encuentra en un estado de conflicto cognitivo, le resulta sumamente difícil "auto desbloquearse". Esta persona necesariamente requiere de un instrumento que le sirva de apoyo, como punto de referencia para producir nuevos algoritmos^{↑↑} sinápticos. Si consideramos que en la equidistancia entre el sentir y el pensar, nuestro sentir toma la delantera, es decir, que cuando la parte emocional inconsciente de nuestro cerebro y la parte racional consciente asumen una misma tarea, generalmente la emoción es la que impera sobre la razón, al menos de manera inmediata y como consecuencia de ello, quedará firmemente gravado en nuestra parte del cerebro emocional inconsciente. Resulta también importante recalcar que el comportamiento humano está condicionado en un 30% por la parte racional consciente y hasta en un 70% por nuestro inconsciente o dicho más precisamente por los recuerdos de nuestros sentimientos^{↑↑↑} inconscientes. Las actividades lúdicas en general producen en el individuo una disposición emocional de bienestar, disentiimiento, alegría y placer, que le permiten privilegiar la función de la amígdala cerebral antes que la del neocortex. Así nos emocionamos, luego reflexionamos sobre aquello que nos logró emocionar y consecuentemente

^{↑↑} **algoritmo** (del griego y latín, *dixit algorithmus*) es un conjunto pre escrito de instrucciones o reglas bien definidas, ordenadas y finitas que permite realizar una actividad mediante pasos sucesivos hasta llegar a un estado final obtener una solución que no generen dudas a quien deba realizar dicha actividad. BRASSARD, G Y BRATLEY, P- (1997). *Fundamentos de Algoritmia*. Madrid: PRENTICE HALL.

^{↑↑↑} Los **sentimientos** son definidos como un estado sostenido y permanente de una emoción respecto a algo o alguien.

lo recordamos con mayor precisión y claridad. Cuando son las emociones las que rigen el impulso del algoritmo sináptico, éste se torna creativo; es decir, las neuronas crean rutas mnemotécnicas alternas a las convencionales, logrando así, la potencialización en la culminación del proceso de aprendizaje, que en otras condiciones contextuales no se hubiesen establecido. El aprendizaje es un proceso cognitivo. Los procesos cognitivos superiores se ubican físicamente como una función del cerebro humano. El funcionamiento de los dos sistemas que componen el cerebro se da a través de la actividad neuronal. La comunicación neuronal se realiza por medio de las manifestaciones sinápticas. La fiabilidad sináptica se obtiene a través del óptimo funcionamiento de los neurotransmisores. Los transmisores neuronales mayormente involucrados en los procesos cognitivos relacionados con los aprendizajes significativos o exitosos son la acetilcolina, la dopamina, la noradrenalina, la serotonina, el ácido gamma-amino butírico y la adrenalina. Siendo varios los factores que producen desequilibrio en los neurotransmisores: tipo de dieta, niveles elevados de estrés, traumatismos, intoxicaciones, medicamentos, enfermedades metabólicas, uso de drogas y otros. Desafortunadamente el presentar un desequilibrio en los transmisores neuronales acarrea consecuencias determinantes para la culminación exitosa del desarrollo integral del ser humano, como por ejemplo: un impedimento actitudinal de experimentar estados positivos de vida como: energía, vitalidad, creatividad, logro, aprendizaje, felicidad, crecimiento, entrega, ayuda, etc. La lúdica, según Raimundo Dinello (1997) "es una opción de comprensión que concibe nuevas representaciones que transforman creativamente la percepción fenomenológica de la comunidad, dando así lugar a nuevos procesos de conocimientos, de creaciones y de relaciones emocionales positivas". La lúdica es además una cualidad humana que favorece la creatividad y posee como atributo su capacidad para modificar perspectivas, producir tonalidades en las emociones positivas y

placenteras en magnitud amplia. Para Johan Huizinga, según cita del Dr. Dinello, R. (2007) Los juegos son formas sociales del impulso lúdico, donde lo lúdico es una ideación que modifica las perspectivas y sobre todo la forma de proyectar las articulaciones de una propuesta pedagógica. Entonces si el juego es una de las actividades más lúdicas con las que cuenta la humanidad... por que desestima el futuro maestro en educación especial la fiabilidad del juego como instrumento de enseñanza.

El proceso cognitivo se lleva a cabo en el sistema nervioso central, exclusivamente en el neocortex, que es el área pensante del cerebro, este proceso presenta diversas posibilidades de bloqueos o interrupciones., es decir diferentes obstáculos que entorpecen la conectividad neuronal para que el proceso de enseñanza- aprendizaje se de de manera eficaz. El proceso de la emoción se lleva a cabo en el sistema límbico, específicamente en la amígdala, localizada en el área frontal del cerebro, condiciona de forma fundamental la respuesta a estímulos temerosos y a estímulos agradables, es decir elabora la memoria emocional, y cuando esta es afectada por las emociones del sujeto y estas resultan negativas, se produce una pérdida de control de las emociones, al desencadenar en el sistema límbico del cerebro una reacción antes de que la información llegue al área del cerebro pensante; perturbando así la capacidad de retener en la mente datos esenciales para el desempeño eficaz de tareas, y si a ello se le suma la tensión de elegir entre dos o más opciones, la motivación por la toma de esa decisión, disminuye la capacidad creativa de la persona para provocar pensamientos inteligentes.

Filogenéticamente el sistema nervioso se ha estructurado como un sistema que permite a la especie responder en forma más compleja y adaptativa a las exigencias del medio.

Así, al contrastar la neuroanatomía de la emoción y la neuroanatomía de la cognición es posible observar que en la equidistancia entre el sentir y el pensar, la emoción guía el

comportamiento y esta conexión es básica para la toma de decisiones adecuadas e inteligentes en la vida (elemento fundamental para la supervivencia), debido a que cuando se produce una pérdida de control de las emociones, se desencadena en el sistema límbico del cerebro una reacción antes de que la información llegue al área del cerebro pensante.

El principio de utilidad, al reforzar la motivación (soporte entre una actitud activa y el conocimiento) hacia un final satisfactorio: ganar. En ese sentido el binomio juego-aprendizaje alcanza un status holístico que potencia los resultados docentes. Se juega para ganar, se gana si se aprende y, si aprendes, ganas.

La estrecha relación que existe entre la estructura mental y la actividad lúdica, es confirmada en la evolución del juego que se va dando en el individuo al cubrir desde los más elementales juegos senso-motrices a complejos juegos de reglas y competencias., La relación adecuada existente entre pensamiento y experiencia se da a través del juego creativo en la mente, de ahí que la psicología cognitiva insista en el papel del juego en el desarrollo personal como mediador en la enseñanza para fijar con mayor facilidad los contenidos enseñados, al permitir al alumno captar la atención y motivación para involucrarse de manera autónoma, dinámica y creativa en su propio proceso de aprendizaje.

El principio de globalidad permite en el individuo facilitar la organización global de contenidos, procedimientos y a experiencias diversas a través de la asimilación, la comprensión con significado y la adaptación de la realidad externa, pues surge como consecuencia de la imitación diferida (es en ese imitar, que se produce la asimilación de las situaciones y de las relaciones que se observan al partir de los modelos concretos datos), impulsando la creación de campos de acción para que el niño o la niña organicen sus conocimientos sobre el mundo y sobre los otros, al permitir desarrollar el conocimiento que se necesita para conectarse de manera

significativa con los retos con los que ellos se encuentran en la vida al lograr experimentar el sentido de poder que surge de tener control y facilitar desarrollar una actitud positiva hacia el aprendizaje, al descubrir en un espacio y un tiempo a salvo, que se es competente para solucionar de manera creativa los diversos problemas que se presenten a través del establecimiento de metas, de experimentar sentido de éxito y la asociación a través del placer.

El principio culturalidad. El juego es para los humanos una importante herramienta culturizante, un vínculo generacional, pues en los primeros años, el juego es desarrollado en compañía del adulto, estableciéndose una relación con este que conlleva la formación de vínculos afectivos, adquiriendo la actividad lúdica de este modo una significación social.

El juego presenta un gran poder socializante, pues ayuda al niño a salir de sí mismo a comprender, aceptar, respetar y algunas veces hasta transformar las reglas que hacen posible una convivencia armónica y pacífica.

Los juegos de los niños constituyen verdaderos ejercicios de preparación para la vida y son importantes porque enseñan alegría cuando se practica y para quienes la practican, por que arrancan de la pasividad y colocan a la persona en situación de compartir con otros, brindando un buen clima de encuentro, una actitud distendida; revelan torpezas de un modo que no duele descubrirlas, cambian los roles fijos en un grupo, son un constante mensaje de vitalidad que se graba en quienes lo realizan.

El juego no es componente privativo de la niñez, no existe un juego infantil sino una manera y un modo infantil de interpretar y responder a la realidad, el juego es adquirido por imitación, los niños imitan el juego del adulto al imitar el juego generacional de vivir.

Una inadecuada atención a la necesidad lúdica del ser humano traerá como consecuencia trastornos de dependencia y enajenación en la conducta, lo cual es una condición para que un

individuo quede atrapado en la alienación que esta acción con lleva, sin que ningún crecimiento interior contribuya a su desarrollo personal.

MÉTODO

La presente investigación aborda la importancia que reviste en los individuos la actividad lúdica, así como su contribución a una formación efectiva del desarrollo global e integral del hombre en sociedad.

A sido desarrollada en la Ciudad de Cuauhtémoc, Chihuahua contando con la colaboración de veinticinco escuelas primarias, en las cuales se brinda apoyo psicopedagógico por parte de los siete servicios que integran a la VI zona de educación especial.

La muestra fue conformada por ciento cincuenta y un sujetos, de ambos sexos, con una edad de entre seis a quince años, los cuales cursaban el nivel de primaria de primero a sexto grado y presentando además un bajo desempeño escolar. La población fue seleccionada por el maestro de apoyo especial adscrito a la escuela regular, eligiendo a aquellos seis alumnos que presentasen mayores dificultades académicas (menor promedio escolar).

Se diseño un instrumento de cien ítems para conocer la relación que existe entre las diferentes emociones que experimentan los alumnos de primaria, el nivel de desarrollo humano con que cuentan, el grado de motivación hacia su quehacer así como su nivel de desarrollo lúdico y probar si la carencia de experiencias lúdicas, tiene una influencia importante en el desarrollo cognitivo y conocer como la emoción que provoca el juego, influye en la calidad de vida de las personas, para potenciar su desarrollo humano.

Recolectados los datos de la población, se procedió a conocer los estratos subyacentes del fenómeno investigado a través del proceder estadístico, obteniendo evidencia de que el estado

emocional de un individuo, producto de la actividad lúdica, determina el potencial del desarrollo humano; esto, al ser la emoción, la principal condición a desarrollar, para mejorar la calidad de vida de las personas.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

La actividad lúdica presenta una importante repercusión en el aprendizaje académico al ser uno de los vehículos más eficaces con los que los alumnos cuentan para probar y aprender nuevas habilidades, destrezas, experiencias y conceptos, por lo que resulta conveniente la aplicación de programas encaminados hacia una educación compensatoria que aporte equilibrio emocional al desarrollo evolutivo de la niñez, para ello se requiere de un cambio en la mentalidad del maestro/a que le lleve a restaurar el valor pedagógico del juego.

EJE JUEGO VARIABLE COMPLEJA EMOCIONES	
Variables con valores por encima del límite superior de normalidad	MEDIA
Sentir alegría	6.50
Sentir asombro	6.16

Tabla 1.1 Media de medias respecto a la emoción que mayor impacto presenta respecto al impacto en el proceso del aprendizaje cognitivo.

De acuerdo a los resultados obtenidos y presentados en la Tabla 7.3.3.respecto al efecto producido durante el juego en el estado emocional de los individuos, se observa que la categoría está constituida por diez variables, de las cuales ninguna de ellas arroja una distribución normal, de acuerdo con el estadístico Ómnibus K.

Respecto al estadístico Z todas las variables resultan poseer buena capacidad predictiva, en tanto que superan el límite $Z \geq 1.96$.

En cuanto al coeficiente de variación CV, todas las variables involucradas son homogéneas, esto en base al criterio $CV \leq 0.51$.

Por otra parte, en el sesgo se observa que de las diez variables analizadas, nueve variables simples presentan signo negativo., por lo que se observa tendencia contundente a concentrarse en los valores de puntaje alto y solo una variable presenta signo positivo, es decir arroja puntaje con un valor bajo.

En cuanto a la desviación estándar se muestra que presenta un valor de 0.49, promedios de distancias que tienen los datos con respecto a la media que presenta un valor de 5.62, donde el valor mínimo de normalidad es de 5.13 y el valor máximo de normalidad de 6.11 por lo que dos variables superan el límite superior de normalidad (Sentir asombro y sentir alegría)

En la Variable Compleja Emociones se observa que en lo referente a cuál de las emociones favorece las condiciones psicológicas propicias para favorecer el proceso cognitivo, la variable Sentir Alegría y la variable Asombro obtienen un puntaje por encima del límite superior de normalidad.

REFERENCIAS

Andrés, T. T. (1991). Juegos, juguetes y ludotecas. Madrid: Pablo Montesino.

Ángeles, M. y García, M. (2000). Actividades lúdicas en la enseñanza de LFE: el juego didáctico. I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos.

Bruner, J. (1989). Acción, pensamiento y lenguaje. Compilación de José Luis Linaza. Madrid: Alianza.

Capponi, R. (1987). Psicología de la inteligencia, en Psicopatología y Semiología Psiquiátrica.
ed. Santiago. Ed. Universitaria.

Clark, A. (1990). Microcognition. Philosophy, Cognitive Science, and Parallel Distributed
Processing, Bradford/MIT Press, Cambridge, Mass.

Cratty, B. (1984). Desarrollo intelectual. Juegos activos que lo fomentan. México: Pax.

Cuervo, C. (1988). Nuevos modelos conceptuales de la comunicación humana: el modelo
pragmático. Síntesis de la conferencia presentada ante la Asociación Colombiana de
Fonoaudiología y Terapia del Lenguaje, Bogotá.

D.Bhom y F. D. Peat. (1978). Ciencia, Orden y Creatividad. Las raíces creativas de la ciencia y
la vida.Ed. kaidos. Barcelona. Esp.

Dicaprio, Nicholas, S. (1986). Teorias de la Personalidad. Traducción Ana Ma. Plascencia
Guerrero.Ed. Mc.Graw-Hill Segunda Edición.

Decroly, O. y Monchamp, E. (1968) El juego educativo. Madrid: Morata. 2ª ed.

Huizinga, J. Homo ludens. Madrid: Alianza.

- Lázaro, L. A. (1990). "El juego en el desarrollo del niño". *Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias*. nº 35: 83-92. Madrid: CITAP.
- Luria, A. (1979). *El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta*. Editorial Cartago, Buenos Aires.
- Marcos, M. L. (1993). "La actividad lúdica en la edad preescolar: su influencia en la educación cognitiva". Universidad Pontificia de Salamanca. Investigación. Tea, 1985-1987. Madrid: Gymnos.
- Ortega, R. (1991). "Un marco conceptual para la interpretación psicológica del juego infantil". *Infancia y aprendizaje*. nº 55: 87-102.
- Ortega, R. (1992). *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Sevilla: Alfar.
- Pescetti, L. M. (1996). *Taller de animación musical y juegos.. Libros del rincón de la SEP* México.
- Piaget, J. (1986). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, O. F. J. (1993). "La literatura y el juego". En Andrés Tripero, T. (comp.): *Juegos, juguetes y ludotecas*. Madrid: Pablo Montesino.

Vygotski, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona:
Grijalbo.

Wolff W. (1953). La inteligencia, en Introducción a la Psicología. ed. México. Fondo de Cultura
Económica.

LOS ALUMNOS DEL NIVEL SUPERIOR DEL IPN Y SU NOCIÓN SOBRE SU APRENDIZAJE

Acevedo, P.¹, Ortiz, T.², Servín, I.³

^aESCA, "Tetepan", México

^bESIA, "Zacatenco", México

^cESIME, "Zacatenco", México

pacevedo21@yahoo.com.mx, ortiz_tereza@yahoo.com.mx y ilhuilcaminas@yahoo.com.mx)

Trabajo preparado para su presentación en el Primer Congreso Internacional de Investigación
Educativa RIE-UANL.

Eje Temático: Estrategias y Procesos.

a. Prácticas y Metodologías Educativas Innovadoras

RESUMEN / ABSTRACT

Esta investigación forma parte del proyecto denominado: "Construcción de Acciones Colectivas para la Mejora Continua del Modelo Educativo Institucional en el Nivel Superior" y le corresponde identificar aspectos importantes del aprendizaje de los alumnos. Se analiza la información correspondiente a la identificación del aprendizaje de los alumnos desde su noción ó percepción del modelo educativo del Instituto Politécnico Nacional, que se aplica en las escuelas que lo conforman, además se identifican los indicadores de su aprendizaje que apoyan a propiciar aprendizajes autónomos.

Se busca tener un diagnóstico de la noción ó percepción que tienen alumnos del nivel superior de lo que sucede en diversas unidades académicas, sobre la aplicación del modelo institucional en sus materias y el impacto que logra en sus aprendizajes. Para ello, se diseñó y se aplicó un instrumento desde la investigación cuantitativa cuyos resultados se presentan en este documento. Las conclusiones arrojan datos que demuestran, que los estudiantes están interesados en diferentes acciones que el docente desarrollan, que el alumno percibe, ayudan a el desarrollo

de su aprendizaje autónomo, además de diversas actitudes que realizan, para la obtención de conocimientos, de los que se apropian, esto ayuda a su mejor asimilación.

Summary:

This research is part of a project entitled "Building Collective Actions for Continuous Improvement Model Institutional Education at Higher Level" and is responsible for identifying important aspects of student learning. We analyze the information for the identification of student learning from their notion or perception of the educational model of the National Polytechnic Institute, which is applied in schools that comprise also identified learning indicators that support foster autonomous learning.

It seeks to be diagnosed with the notion or perception upper level students what happens in various academic units on the implementation of the institutional model in their subjects and the impact achieved in their learning. To do this, we designed and applied an instrument from quantitative research whose results are presented in this paper. The findings provide data that demonstrate that students are interested in different actions that teachers develop, the student perceives, help develop their independent learning, and various attitudes they do, to obtain knowledge, of which appropriated, this helps your best assimilation.

Palabras clave: aprendizaje, modelo educativo, alumnos, percepción.

INTRODUCCIÓN

Primeramente, se presenta un marco teórico donde se analiza lo que señala el Modelo Educativo del IPN en su visión, que se localizan en la publicación de los documentos denominados "Materiales para la Reforma", en donde se plasma en el libro uno los cambios que se proponen frente a los requerimientos de actualización en un entorno cambiante e innovador.

Posteriormente se analizan diferentes conceptos de aprendizaje y se presentan los puntos de vista de diversos autores para poder interpretar el concepto de aprendizaje aplicado a la educación superior. De igual forma se realiza la presentación del concepto de lo que es la percepción o la noción, de los alumnos de los aprendizajes que realizan y de qué forma perciben los comportamientos de los docentes que los imparten en las diferentes asignaturas que cursan.

A continuación, se presenta la metodología de trabajo con la que se ha aplicado el instrumento y finalmente se presentan los resultados del mismo.

MARCO TEÓRICO

Modelo Educativo del IPN

En el año 2004 se publica la serie de libros denominada “Materiales para la Reforma del IPN”, donde se presentan los alcances del Modelo Educativo del IPN, en ésta se señala el compromiso que las instituciones de educación superior tienen con la sociedad; por lo tanto en estos libros de referencia se muestran los pasos a seguir para cumplir con el compromiso mencionado, este proceso se plantea realizar entre los años 2000 al 2025.

A continuación se presentan las premisas, que caracterizan al modelo educativo del IPN:

"Un Modelo Educativo que refleje una concepción integral de la formación, con servicios educativos flexibles, multi, inter y trans-disciplinarios, y polivalentes, concordantes con los avances del conocimiento y los cambios en las necesidades del estudiante y la sociedad.

Programas de estudio flexibles, innovadores y actualizados basados en el aprendizaje, que proporcionen una sólida formación académica y en valores éticos, **para formar seres humanos capaces, conscientes, responsables**, abiertos al cambio y que respondan a las necesidades de la sociedad.

Profesores como facilitadores del aprendizaje, quienes aprendan a diario mediante su práctica docente, permanentemente actualizados y vinculados con los sectores productivos y de servicios; que formen parte de redes nacionales e internacionales de conocimiento y **que constituyan una comunidad activa, responsable, abierta y comprometida con el IPN**".(IPN 2004 pp. 59- 62).

Así el Modelo Educativo del IPN se caracteriza por estar centrado en el aprendizaje de los alumnos. Asimismo, promueve una formación integral de alta calidad científica, tecnológica y humanística; combine equilibradamente el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores; proporcione una sólida formación que facilite el aprendizaje autónomo, el tránsito de estudiantes entre niveles y modalidades educativas, instituciones nacionales y extranjeras y hacia el mercado laboral; se exprese en procesos educativos flexibles e innovadores con múltiples espacios de relación con el entorno, y permita que sus egresados sean capaces de combinar la teoría y la práctica para contribuir al desarrollo sustentable de la nación.

Esto implica un trabajo de aplicación del modelo educativo en las escuelas del IPN. Ahora bien este trabajo se enfoca en lo que percibe o identifica el alumno de su aprendizaje en las diferentes escuelas que han implementado el cambio de programas educativos de acuerdo al modelo institucional.

Definiciones de aprendizaje

En esta sección se presentan definiciones que son importantes como antecedentes del proyecto.

Para identificar las formas en que los alumnos aprenden y las características de los aprendizajes logrados, se debe identificar plenamente que se entiende por aprendizaje.

El aprendizaje se da en cualquier momento de la vida identificando ya que es un proceso continuo y evolutivo, que se da en gran medida en el espacio dentro del aula en el sistema educativo formal.

Según algunos diccionarios se entiende:

Aprendizaje: 1. Acción y efecto de aprender algo algún arte, oficio o alguna otra cosa. 2. Tiempo que en ello se emplea. 3. Adquisición por la práctica de una conducta duradera. (Diccionario de la Real Academia Española 22^a edición 2009.)

En el Diccionario de Psicología de Humberto Galimberti (2002): se define aprendizaje como: "Proceso psíquico que permite una modificación perdurable del comportamiento por efecto de la experiencia. Con esta definición se excluyen todas las modificaciones de breve duración debidas a condiciones temporales, episodios aislados o acontecimientos ocasionales." (p.103)

Definiciones de aprendizaje de algunos autores: Shuell¹ lo define como: "El aprendizaje es un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de una determinada manera, la cual resulta de la práctica o de alguna otra forma de experiencia". (En Peggy A. y Timothy J. 2007 p. 4).

Aprendizaje: "Es cualquier cambio más o menos permanente de la conducta producido por la experiencia" (Kimbler 1961 y Tarpy 1975, en Rivas D. 2000 p. 6).

"El aprendizaje es internalizar, atrapar, es apropiarse de los conocimientos de la cultura en la que se está inmerso, es conocer los efectos de la acción a través de la actividad que se da a

¹ Peggy A. Ertmer y Timothy J. (2007). "Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción" Performance Improvement Quarterly, 1993, 50-72. p 4. En http://www.aprendiendoenlinea.com/lecturas/conductismo_cognitivismo_constructivismo.doc. Consultada 3.3.2011.

través de las herramientas, e instrucciones transmitidas por medio de un lenguaje en el que intervienen símbolos y signos propios de la cultura" (Trujillo G. 2006 p. 4).

Se explica el proceso de cambio de conducta como resultado de una experiencia que puede ser de tipo positiva o negativa, el aprendizaje se refleja en la persona y en las actividades que realiza, de ahí la importancia de que el alumno refleje actitudes y comportamientos que demuestren que logra el cambio que se señala. El aprendizaje no es un asunto sencillo de transmisión, internalización y de acumular conocimientos, sino es un proceso activo por parte del alumno que consiste en enlazar, extender, restaurar e interpretar y, por lo tanto, construir conocimiento desde los recursos de la experiencia y la información que recibe.

Mediante los procesos de aprendizaje, el alumno construye estructuras (o sea, formas de organizar la información), las cuales facilitarán mucho el aprendizaje futuro; estas estructuras son amplias, complicadas, y están interconectadas; son las representaciones organizadas de experiencias previas, relativamente permanentes y sirven como esquemas que funcionan para filtrar, codificar, categorizar y evaluar activamente la información que uno recibe en relación con alguna experiencia relevante. Poco se sabe o se dice del grado de diferencia entre la realidad y la construcción, y en muchas situaciones es importante que exista una gran concordancia entre ellas. Es posible sugerir que el punto clave del constructivismo no está tanto en el resultado del aprendizaje, sino en el proceso de la adquisición del conocimiento sin sucumbir a la tentación de pensar que el aprendizaje es alguna forma de descubrimiento auto guiado.

Las teorías implícitas del aprendizaje

En los últimos años se han realizado varios estudios que permiten esbozar cuáles son las teorías implícitas que orientan no sólo las explicaciones, anticipaciones, valoraciones y juicios

que las personas formulan en relación con situaciones de aprendizaje y de enseñanza, sino también sus propias prácticas de aprender y de enseñar contenidos específicos en contextos particulares. Para ello, ha resultado útil adoptar un enfoque evolutivo-educativo amplio, consistente en analizar, contrastar y articular resultados provenientes de estudios relativos a distintas etapas, contextos y contenidos de aprendizaje.

Para estudiar y formular estas teorías implícitas del aprendizaje la base es el análisis del aprendizaje como un sistema que relaciona tres componentes principales (Pozo, 1996): las condiciones, los procesos del aprendiz y los resultados. Las condiciones incluyen aspectos que comprometen principalmente al propio aprendiz (su edad, estado de salud y estados mentales epistémicos: los clásicos “conocimientos previos”, afectivos y motivacionales) o a su entorno (ámbitos socioculturales, materiales y artefactos). El componente de los procesos remite a las acciones manifiestas y mentales que el aprendiz lleva a cabo al aprender. Por último, el componente de los resultados, que refiere a lo que se aprende o se pretende aprender.

A partir de la revisión de las principales teorías implícitas acerca del aprendizaje y en qué modos se relacionan unas con otras, se puede encontrar básicamente tres teorías que organizan y median nuestra relación con el aprendizaje: la teoría directa, la teoría interpretativa y la teoría constructiva. Estas teorías han sido pensadas como unos constructos organizadores que nos ayudan a visualizar los distintos modos en que se articulan las ideas que las personas ponen en juego al dar cuenta de las condiciones, procesos y resultados que intervienen en el aprendizaje.

La teoría directa

A partir de la revisión de las aportaciones de los estudios del desarrollo de la teoría de la mente y de las creencias epistemológicas y de los estudios de las concepciones de las personas

acerca del aprendizaje en áreas específicas (Pozo y Scheuer, 1999; Pozo y otros, 1999; Scheuer y otros, 2001 a), se piensa que la teoría implícita del aprendizaje más básica es una teoría directa. En su versión extrema, esta teoría se centra de modo excluyente en los resultados o productos del aprendizaje, sin situarlos en relación con un contexto de aprendizaje, ni visualizarlos como punto de llegada de unos procesos que comprometen la actividad del aprendiz. Para una primera aproximación, basta con evocar frases comunes en ámbitos educativos que expresan de diversos modos que el fracaso escolar de algunos alumnos es predecible a partir de las características de su entorno social, tales como “¿qué se puede esperar, con los padres que tiene?” (De la Cruz y otros, 2002) o la creencia de muchos profesores en que la fiel reproducción de los contenidos enseñados es la mejor prueba de aprendizaje por parte de los alumnos. Basta también con evocar la creencia de algunos alumnos en que los mejores apuntes o anotaciones de las explicaciones del profesor son los que mejor las reproducen (Monereo: y otros, 1999; 2000).

En las diversas versiones de la teoría directa, los resultados del aprendizaje se conciben como productos claramente identificables. Son logros de todo o nada, o piezas disjuntas que se acumulan sumativamente en el proceso de aprender, de modo tal que un nuevo aprendizaje no afecta ni resignifica los anteriores. El aprendizaje, desde esta perspectiva, promueve un “saber más” en su sentido acumulativo extremo de saber hacer más cosas, conocer más palabras, tener información acerca de un mayor número de cuestiones. Es decir, el aprendizaje amplía o extiende el repertorio de conocimiento (principalmente procedimental o declarativo) del aprendiz.

La teoría interpretativa

La teoría interpretativa conecta los resultados, los procesos y las condiciones del aprendizaje de modo relativamente lineal. Desde este marco, se concibe que las condiciones son

necesarias para el aprendizaje, pero no bastan para explicarlo. La propia actividad del aprendiz es la clave fundamental para lograr un buen aprendizaje, cuyos resultados se conciben de la misma forma que en la teoría directa, es decir, como réplica de la realidad o de los modelos culturales. El aprendiz se constituye en el eje del aprendizaje al poner en juego procesos que en muchos casos se caracterizan por introducir distorsiones indeseables (por ejemplo, “los alumnos no aprenden porque no prestan atención”), aunque según las distintas versiones de la teoría pueden ser de índole muy diversa. Para lograr un buen aprendizaje, es entonces necesario reducir al mínimo las distorsiones susceptibles de ser provocadas por esta actividad mediadora, interviniendo explícitamente sobre la misma para favorecer una apropiación lo más fiel y estable posible del objeto que hay que aprender. Si la teoría directa guarda una vaga similitud con el conductismo, la teoría interpretativa se halla más cercana a los modelos de procesamiento de información, en la medida en que asume la necesidad de procesos intermedios entre las representaciones internas y la entrada de información.

La teoría constructiva

De acuerdo con la teoría constructiva, el aprendizaje implica procesos mentales reconstructivos de las propias representaciones acerca del mundo físico, sociocultural e incluso mental, así como de autorregulación de la propia actividad de aprender. No se limita a suponer que esos procesos internos son esenciales para aprender, sino que además les atribuye un papel necesariamente transformador. En el marco de esta teoría, los resultados del aprendizaje implican inevitablemente una redesccripción de los contenidos que trata, e incluso de la propia persona que aprende. Por lo tanto, para apreciar esos resultados es imprescindible considerar los cambios en los propios procesos representacionales del aprendiz, incluyendo tanto la manera de dar

significado al objeto de aprendizaje como las metas de aprendizaje que se propone. Además, la conciencia por parte del propio aprendiz de las condiciones en las que ocurre el aprendizaje y de los resultados que va alcanzando funcionan como referentes clave que le permiten poner en marcha y ajustar procesos meta cognitivos para regular su aprendizaje.

Concepto de percepción: una de las principales disciplinas que se ha encargado del estudio de la percepción ha sido la Psicología[†] y, en términos generales, tradicionalmente este campo ha definido a la percepción *"como el proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen otros procesos psíquicos entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización"*. (Allport 1974: 7-8 en Vargas 1994 p. 48) No obstante que la percepción ha sido concebida como un **proceso cognitivo**, hay autores que la consideran como un proceso más o menos distinto señalando las dificultades de plantear las diferencias que ésta tiene con el proceso del conocimiento. Uno de los aspectos que ha sido privilegiado en los estudios tanto psicológicos como filosóficos sobre percepción es **el de la elaboración de juicios, que se plantea como una de las características básicas de la percepción**. En el proceso de la percepción están involucrados mecanismos vivenciales que implican tanto al ámbito consciente como al inconsciente de la psique humana.

El reconocimiento es un proceso importante involucrado en la percepción, porque permite evocar experiencias y conocimientos previamente adquiridos a lo largo de la vida, con

[†] La Psicología ha generado también el concepto de percepción social para designar a aquella percepción en la que influyen los factores sociales y culturales y que tiene que ver tanto con el ambiente físico como social; en realidad, la percepción humana es social y se estructura con los factores sociales y culturales. De hecho, lo que finalmente hace, es abordar otros aspectos sociales como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores o los roles sociales. Hay quienes han empleado ese concepto para referirse al reconocimiento que el individuo hace de las otras personas.

los cuales se comparan las nuevas experiencias, lo que permite identificarlas y aprehenderlas para interactuar con el entorno. En la mayoría de las reflexiones filosóficas sobre la percepción“ lo que se busca es conocer si lo percibido es real o es una ilusión, de modo que la percepción es concebida como la **formulación de juicios sobre la realidad**; tales juicios han sido entendidos como calificativos universales de las cosas. También se puede entender como *un proceso cambiante, la percepción posibilita la reformulación tanto de las experiencias como de las estructuras perceptuales*. Así es posible señalar que **los juicios son parte de la realidad** de los alumnos y forman de manera preponderante el criterio para identificar la percepción en determinado espacio y temporalidad que en el contexto que se investiga se refleja en el aula y en los espacios de la escuela y la atención que los alumnos reciben o se les proporciona.

MÉTODO

El método científico se ha modificado de acuerdo a los diversos análisis y estudios realizados que lo han modificando. Lo importante es que esta clasificación permite evolucionar y realizar al igual las *acepciones del método cuantitativo*. Señala Álvarez-Gayou (2003) “*El paradigma científico tradicional, que es empírico experimental, se basa fundamentalmente en un triple postulado el realismo, el empirismo y el positivismo*”, pero el nuevo paradigma debe tener presente que las ciencias humanas no son objetivas porque nunca podrán objetivizar el objeto de estudio.

“ Por ejemplo, Carterette y Friedman, 1982, y en general los filósofos clásicos y la mayoría de los llamados filósofos modernos. (Vargas 1994 p.49).

La validez de la investigación cuantitativa

“Esta se basa en tres conceptos fundamentales: validez, confiabilidad y muestreo. La validez del paradigma cualitativo representa en gran parte la certeza de que la investigación es fiable ya que se han señalado las características propias que se investigan y que en algunas de las ocasiones el investigador debe aportar la certeza de que los estudios realizados tiene un grado de calidad. Por ello se basa en la observación, la medición y la apreciación, que se enfoquen en la realidad que se busca. La confiabilidad se identifica en los resultados estables y seguros, confiables con tiempos previsibles. La muestra y el tamaño del universo y es un factor crucial para determinar los resultados”. (Álvarez- Gayou 2003: 31)

El estar consciente de que la investigación se debe realizar con las características señaladas es una de las tareas que el investigador debe cumplir, no por el hecho de que se compare con la investigación de tipo cuantitativo, sino por el trabajo que se realiza dentro del campo, factores que den certeza, legitimidad, confiabilidad en los datos obtenidos, de acuerdo a las muestras identificadas, son determinantes para lograr la obtención de una situación real y verdadera de las personas que se investigan; es importante que las personas estudiadas se expresen y este sea el sentir que el investigador detecte de la investigación.

Delimitación el constructo a medir

Todos los autores coinciden en la importancia de delimitar el constructo o dominio que se desea medir, que debe ser lo suficientemente específico para no confundirlo con otros conceptos afines, tratando de operacionalizar el constructo para que pueda ser susceptible a ser medido (Linn, 2006; Downing, 2006; Muñiz y Fonseca-Pedrero, 2008). En este caso, como se ha venido presentando, se trata de medir específicamente la percepción que tiene los alumnos del

aprendizaje que se desarrolla en el IPN basado en la aplicación del Modelo Educativo Institucional.

Especificaciones de la prueba

Posterior a esto, es indispensable desarrollar las especificaciones de la prueba (Linn, 2006; Downing, 2006; Muñiz y Fonseca-Pedrero, 2008). Estos aspectos están relacionados con delimitar el contenido que manejará la prueba y los procesos cognitivos a evaluar (Linn, 2006; Downing, 2006), hasta aspectos como el requerimiento de la administración, el formato, tipo, número, longitud de los ítems y la estructura del material (Muñiz y Fonseca-Pedrero, 2008; Downing, 2006). Aquí se identifica que el estudio se basa en la Teoría Clásica del Test; esta metodología hincó sus raíces en los trabajos pioneros de Spearman de principios del siglo XX (Spearman, 1904, 1907, 1913). Lleva por lo tanto unos cien años de existencia, así que se ha ganado por méritos propios el adjetivo de clásica. A partir de esos años se produce un rápido desarrollo y para 1950 lo esencial ya está hecho, así que Gulliksen (1950) lleva a cabo la síntesis canónica de este enfoque.

Posterior a este paso, Linn (2006) agrega un paso más, que consiste en la validación de estas especificaciones, a partir de una revisión de la evidencia empírica que sustente el uso de estas especificaciones. Este enfoque clásico ha generado diversas variantes sobre todo en función del tratamiento dado al error de medida. Ha habido numerosos intentos de estimar los distintos componentes del error, tratando de descomponerlo en sus partes. De todos estos intentos el más conocido y sistemático es la Teoría de la Generabilidad (TG) propuesta por Cronbach y sus colaboradores (Cronbach, Gleser, Nanda y Rajaratnam, 1972). Se trata de un modelo de uso complejo, que utiliza el análisis de varianza para la mayoría de sus cálculos y estimaciones. Otro

desarrollo psicométrico surgido en el marco clásico ha sido el de los Tests Referidos al Criterio (TRC). Se trata de tests utilizados fundamentalmente en el ámbito educativo y en la evaluación en contextos laborales. Su objetivo es determinar si las personas dominan un criterio concreto o campo de conocimiento, por tanto no pretenden tanto discriminar entre las personas, como la mayoría de los tests psicológicos, sino evaluar en qué grado conocen un campo de conocimiento denominado criterio, de ahí su nombre.

El enfoque clásico es el predominante en la construcción y análisis de los tests según Muñiz (2010). Para esto se proponen una serie de análisis tanto de los ítems como de la prueba en general. En este caso para la construcción del instrumento del proyecto que se presenta se realizó la validez de contenido por "jueces expertos", donde se presenta una delimitación del mismo en diversas reuniones de trabajo con el grupo de maestros que trabajan en el proyecto multidisciplinario, con base en las cuales se desarrolló una tabla de especificaciones, que señala en parte los lineamientos a seguir de acuerdo a la fundamentación teórica del aprendizaje y los constructos desarrollados con anterioridad en este reporte. La tabla de especificaciones se presenta a continuación:

Desarrollo de reactivos

Para este paso se elige previamente el formato de los ítems y se siguen las directrices ideales para la elaboración de reactivos, según el tipo que se haya elegido (Linn, 2006; Downing, 2006; Muñiz y Fonseca-Pedrero, 2008). Para conocer las recomendaciones de la elaboración de reactivos de opción múltiple recomendamos leer al artículo de Haladyna, Downing y Rodríguez publicado en 2002, y el publicado en 2007 por Hogan y Murphy si se trata de preguntas abiertas. Muñiz y Fonseca-Pedrero (2008) mencionan que los ítems deben ser revisados exhaustivamente

para ser corregidos y depurados. El procedimiento que se siguió para la elaboración del cuestionario, fue el siguiente: 1) Comentar la etapa de lluvia de ideas en una sesión de expertos. 2) La elaboración de un cuestionario piloto, tomando como base la Tabla de especificaciones indicada anteriormente. 3) La revisión del contenido del cuestionario entre los maestros integrantes del modulo en varias sesiones de trabajo. 4) La determinación en junta plenaria del número mínimo de cuestionarios a aplicar y comentarios finales al cuestionario piloto. 5) La aplicación del cuestionario, con el apoyo de todos los maestros que participan en el proyecto multidisciplinario, tratando de contactar a maestros que participan en otras escuelas.

Muestra:

Se desarrolló un cuestionario de 40 ítems que se aplican en 17 escuelas del IPN (Tabla No 1) con la participación de 1029 alumnos.

RESULTADOS

Al realizar el análisis de las preguntas se prueba la confiabilidad de la escala y se determina que tan correlacionadas están entre sí las preguntas, el resultado es el índice de la suma de valoraciones esto implica que si se desea repetir en otra ocasión la aplicación del cuestionario se pueden obtener resultados similares, esto es confiabilidad. Se identifica una confiabilidad de más el número de los sujetos que se requieren, multiplicando el número de respuestas por el total de las preguntas; en este caso: son 6 opciones de respuesta $-1 = 5 \times 40$ preguntas = 200 y nos señala 212 se tienen los suficientes sujetos para identificar que es factible que el resultado se repita y nos da otra prueba de confiabilidad el instrumento. Ahora el resultado del Alpha de Cronbach's señala: .929 se ve en la Tabla No 2 lo cual significa que la probabilidad

de que se repita la suma del resultado es de 92 %, señalando la confiabilidad del instrumento. En este caso la confiabilidad de los constructos desarrollados basados en el marco metodológico del modelo educativo del instituto, la teoría interpretativa, y el análisis de los ítems del cuestionario de forma exhaustiva por los profesores jueces es confiable.

CONCLUSIONES

Se encuentran los indicadores desarrollados son los que se han planteado en las preguntas del cuestionario, donde se aprecia una estructura que se divide en grandes ámbitos de interés en el desarrollo de aprendizajes autónomos, como son la percepción del propio aprendizaje, la percepción que el alumno tiene del profesor y de cómo éste aplica actividades para lograr la autonomía en la apropiación de conocimientos significativos por parte de los alumnos, en las diferentes Unidades Académicas, de acuerdo al Modelo Educativo del IPN.

Relación de Indicadores:

- ✓ Las actividades que realiza el alumno en apoyo a su propio aprendizaje.
- Actividades que realiza el alumno para apoyar sus aprendizajes autónomos.
- Apoyos que recibe de los compañeros de equipo o grupo.
- Elaboración de tareas e investigaciones, ya sea que el docente solicita o que el alumno de manera autónoma realiza.
- Identifica actitudes y comportamiento de apoyo y problemáticos con compañero de aula.
- Percepción de las actividades que realiza el docente en el aula que propician su aprendizaje significativo para el alumno.
- Percepción del alumno sobre las actividades que realizan entre escuelas o intercambios académicos realizados con apoyo de la implementación del modelo educativo.

- ✓ Actividades que realizan en conjunto el profesor y los alumnos, diseñadas en el programa de estudios para el logro de avances específicos en la unidad de aprendizaje que se cursa al momento de aplicar el cuestionario piloto.
- ✓ Identificación de los niveles de cualificación de la vivencia en diferentes planos de concepción, que son elaboraciones de un nivel diferente al de la percepción, como son las relaciones entre compañeros en el aula.
- ✓ Desarrollo y construcción de la metodología didáctica constructivista, que propicie que los alumnos de educación superior alcancen aprendizajes significativos y el desarrollo de su autonomía, basados en las teorías implícitas y el modelo educativo.

Sugerencias:

Es deseable implementar un instrumento con menos ítems, ya que en la aplicación del mismo algunos alumnos realizaron este comentario al momento de la aplicación.

Se requiere modelar el cuestionario piloto con otras pruebas estadísticas para determinar claramente los conceptos a medir en el caso de percepción de alumnos desde el desarrollo de instrumento y con el apoyo del software específico.

Asimismo, un cambio que se realiza en la técnica metodológica es el desarrollo del instrumento basados en la metodología cuantitativa y no interpretativa, como se planteó el protocolo inicial.

Como se menciona en el marco teórico la percepción del aprendizaje de los alumnos se basa en gran medida en juicios y criterios de apreciación del entorno social en donde se desenvuelven y en apreciaciones de pares.

La muestra es representativa de lo que los alumnos perciben que sucede en sus escuelas e identifica desde su percepción el cambio que se ha venido realizando de manera paulatina en las diferentes escuelas del IPN.

REFERENCIAS

Álvarez-Gayou. (2003). "Como hacer investigación cuantitativa." Editorial Paidós. México.

Castillo, S. (2008). "Propuesta pedagógica basada en el constructivismo para el uso óptimo de las tic en la enseñanza y el aprendizaje de la matemática" p.179.

Coll, César. (1988). "Significado y sentido en el aprendizaje escolar" Revista Unirioja Dialnet ISSN 0210-3702, N° 41, 1988, págs. 131-142. Consultada 17.12.11
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48298>

Diccionario de Psicología de Humberto Galimberti (2002).

Diccionario de la Real Academia Española 22 ava edición 2009.

González, M. (2001). "Estilos de aprendizaje: su influencia para aprender a aprender" Revista Estilos de Aprendizaje", nº7, Vol. 7, abril
http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_7/articulos/lsr_7_articulo_12.pdf

Hernández. (1994). "Del constructivismo cognitivo al constructivismo crítico una lectura dialógica del constructivismo" ITAM http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras39-40/texto09/sec_4.html consultado 12.3.12

Instituto Politécnico Nacional (2004). "Materiales para la Reforma" Libro 1,8, 11,12 y 14 México, IPN.

Muñiz, J. y Fonseca-Pedrero, E. (2008). "Construcción de instrumentos de medida para la evaluación universitaria". Revista de investigación en educación, 5, 13-25.

<https://sites.google.com/site/wikimetria/aportaciones/parametrosparaevaluacioneducativa>.

Muñiz, José. (2010). "Las teorías de los test: teoría clásica y teoría de respuesta a Los ítems" Papeles del Psicólogo, Vol. 31, Núm. 1, enero-abril, 2010, pp. 57-66 Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos, España. Consultado 15.12.12 Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=77812441006>

Peggy A. Ertmer y Timothy J. (2007). "Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción" Performance Improvement Quarterly, 1993, 50-72. p 4. En [http://www.aprendiendoenlinea.com/lecturas/conductismo_cognitivismo_constructivismo](http://www.aprendiendoenlinea.com/lecturas/conductismo_cognitivismo_constructivismo.doc) . doc. Consultada 3.3.2011.

Piaget, J. (1979). Theory's Piaget Phisicologycal Critique Ed Routegle British Librery
http://books.google.es/books?id=jepztqM9fhoC&printsec=frontcover&dq=piaget+theory&hl=es&sa=X&ei=OMsSUd_9F-t2QWhloGYAg&ved=0CDEQ6AEwAA

Pozo J, Schever N., Pérez M., Mateos M., Martín E., Cruz M. (2010). "Nuevas Formas de Pensar la Enseñanza en el Aprendizaje" Ed. Critica y Fundamentos Graos 3er Reimpresión
ISBN: 978-84-7827-432-1 España.

Rodríguez, G. G. (1999) "Metodología de la Investigación Cuantitativa" Ed. Ediciones Aljibes.

Roman, P. Martiniano, y Diez, L. E. (2000). "Aprendizaje y Curriculum" Editorial Ediciones Educativas. Buenos Aires Argentina. ISBN 987-9191-88-9

Roman, M. y Diez, E. (2000) "Aprendizaje y Curriculum" Editorial Editores Nacionales. Buenos Aires, Argentina

Rodríguez, G. G. (1999). "Metodología de la Investigación Cuantitativa" Ed. Ediciones Aljibes.

Trujillo, G. (2006). "Aprendizaje y sus dificultades: una perspectiva Vigoskiana". Tesis Capítulo 1 UNAM p. 4.

Vargas, M. L. (1994). "Sobre el concepto de percepción" Alteridades, Vol. 4, Núm. 8, pp. 47-53
Universidad Autónoma Metropolitana- Iztapalapa. Redialyc consultada 15.10.12
Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=74711353004>

Lexipedia (2012). <http://lexipedia.com/spanish/aprendizaje> consultada 17.7.12

Vilanova, S., García M. B. y Señorino, O. (2007). "Concepciones acerca del aprendizaje: diseño y validación de un cuestionario para profesores en formación". Revista Electrónica de Investigación Educativa, 9 (2). Consultado 28.1.13, en:
<http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-vilanova.html>.

TABLAS

Muestreo: A continuación se presentan el listado de las escuelas en las que se aplicó el cuestionario piloto:

Tabla No 1

	Escuela	Número de cuestionarios
1	ESIME Azcapozalco	46
2	ESIME Culhuacán	54
3	ESIME Ticomán	114
4	ESIME Zacatenco	90
5	ESCA Tepepan	105
6	ESCA Casco	47
7	ENCB	21
8	ENMYH	49
9	ESIA Tecamachalco	60
10	ESIA Zacatenco	85
11	ESCOM	39
12	ESIQIE	11
13	ESIT	66
14	EST	93
15	UPIBI	49
16	UPIICSA	50
17	UPIITA	50
	Total	1029

Tabla No 2

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.929	40

LOS PROYECTOS DE PROVEEDURIA, DESARROLLO DE PRÁCTICAS PROFESIONALES, PROMOCION DE COMPETENCIAS EN ESTUDIANTES DEL SISTEMA DE UNIVERSIDAD VIRTUAL

Valenzuela, E.¹, Galindo, L.²

^{1,2} Universidad de Guadalajara, Sistema de Universidad Virtual. elyglez61@hotmail.com; leticiagalindog@hotmail.com

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL
Eje Temático: Estrategias y Procesos Educativos
a. Prácticas y Metodologías Educativas Innovadoras

RESUMEN

El presente trabajo tiene como finalidad divulgar ante la comunidad académica prácticas y metodologías educativas innovadoras que se suscitan dentro de la Cartera de Proyectos del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara, que permiten la interacción cognitiva individual y social en la transferencia y aplicación de la teoría, que el estudiante concibe en sus acciones al acercar la situación de aprendizaje al contexto real, ligando la teoría con la practica en el desarrollo de los Proyectos de Proveeduría como son los Proyectos educativos “Rutas Ciclistas Bosque la Primavera 2013 A” y “Ecotecnias”

Es un proceso de enseñanza-aprendizaje; basado en proyectos, donde concentra actividades de enseñanza interdisciplinaria de educación, organización y Tecnologías de la información, entre compañeros de las distintas licenciaturas y los miembros de las organizaciones o instituciones donde se trabaja en conjunto, a largo y mediano plazo.

Recreando el aprendizaje, las experiencias, los conocimientos, el bagaje cultural y las experiencias de vida de cada uno de los integrantes del proyecto generando escenarios futuros en equipo que conllevan posibles soluciones comunes.

Palabras clave: Proyectos, prácticas profesionales, interacción, Comunidades de aprendizaje y Experiencias productivas.

INTRODUCCIÓN

Las competencias que deben poseer los estudiantes de hoy para responder a las demandas complejas dentro de la sociedad del conocimiento, suponen una combinación de habilidades prácticas, conocimientos teóricos y tecnológicos, motivación, valores éticos, actitudes y emociones que se movilizan para lograr acciones eficaces al llevar a cabo tareas diversas en formas adecuadas.

Dentro de una variedad educativa tipológica que se muestra a la sociedad global del siglo XXI, se encuentra la educación virtual en el nivel superior, la cual se presenta con un abanico de posibilidades para seguir estudiando a lo largo de la vida.

La educación virtual representa una propuesta de trabajo que permite la posibilidad académica, profesional, social y cultural para apoyar al individuo que por diversos motivos como son la falta de recursos económicos, disponibilidad de tiempo; su situación geográfica, así como aquellos con trayectos educativos inconclusos, dentro de otros más; que no han tenido acceso a la educación superior, a través de esta modalidad educativa logren obtener su grado académico en el nivel superior y favorecer así a la construcción de entornos de justicia social y equidad.

Coadyuvando así, a diversificar la oferta académica de programas educativos que ofrecen ventajas para mantener el interés, el compromiso y la motivación de los estudiantes en el aprendizaje y desarrollo de competencias como lo propone el Modelo Educativo de la Universidad de Guadalajara en general y del modelo académico del Sistema de Universidad Virtual (SUV) en particular, que se caracterizan por retos, desafíos con la posibilidad de precisar

procesos de vinculación entre la teoría con la práctica profesional que se sustentan en los perfiles de desempeño a alcanzar por cada estudiante en las diferentes Licenciaturas ofertadas.

Resulta interesante determinar que el entorno creado para el estudiante que se inscribe a la modalidad virtual en el Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara, permea expectativas de superación, actualización y mejoramiento profesional y que a la par puede encontrar en el Programa de Cartera de Proyectos de Proveeduría una oportunidad de crecimiento y vinculación entre la teoría y las prácticas profesionales que se basan en los principios de autogestión, creatividad, significación y participación “centrados en el aprendizaje colaborativo en donde el profesor, más que enseñar diseña experiencias, ejercicios y actividades que permiten y fomentan la colaboración” de acuerdo al modelo educativo (Moreno, 2010:67), y al mismo tiempo en orientaciones para su trayecto formativo como entes activos que llegan a consolidar redes de colaboración entre empresas, instituciones, organizaciones, los mismos estudiantes y los profesores del SUV.

La proveeduría de proyectos es un programa del Sistema de Universidad Virtual que integra en una “Cartera”, proyectos que responden a las necesidades concretas de empresas, instituciones gubernamentales y organizaciones de la sociedad civil participantes. La integración de proyectos facilita que los estudiantes de los distintos programas académicos del Sistema, puedan sumarse con propósitos de aprendizaje y prestar un servicio profesional acorde a su nivel académico e intereses personales. Esto permite generar una sinergia de vinculación entre requerimientos externos y los proyectos que desarrollen los profesores y estudiantes del Sistema de Universidad Virtual. (Documento rector de implementación de Proyectos de Proveeduría en elaboración 2012).

En el desarrollo y progreso de los proyectos de forma específica cada estudiante desarrolla habilidades y capacidades que le permiten desplegarse con mayor plenitud en el ámbito laboral o en su caso incorporarse al sector productivo.

Todo ello constituye una serie de inquietudes estudiantiles que permite situar a las autoridades educativas del Sistema de Universidad Virtual, al exteriorizar una convocatoria semestral donde se oferta una “Cartera de Proyectos” que representan un reto para el estudiante virtual en el desarrollo de sus prácticas profesionales.

Estas prácticas profesionales llevan a los estudiantes a vincular el aprendizaje que de forma individual van generando en el aula virtual mediante la interacción en su construcción y generación de conocimientos mediante el trabajo interdisciplinar que comparten con otros estudiantes de las diferentes Licenciaturas que oferta el SUV, las cuales son Licenciado en Educación (LED), Licenciado en Administración de las Organizaciones (LAO), Licenciatura en Tecnologías de la Información (LTI), Licenciatura en Bibliotecología (LB), Licenciatura en Seguridad Ciudadana (LSC) y Licenciatura en Gestión Cultural (LGC).

Así entonces, las prácticas profesionales; les permiten a los estudiantes vivenciar experiencias productivas que impulsan la detección y manifestación de problemas a los que enfrentará para determinar cuáles serán las medidas que deberá implementar para resolver o intentar solucionar los problemas y necesidades planteadas por las organizaciones e instituciones receptoras del proyecto, en relación a las exigencias sociales y materiales que demanda el ejercicio de su profesión y al mismo tiempo representa una opción para iniciar procesos de diagnóstico sobre el desempeño de los egresados en el quehacer profesional (documento de normatividad de titulación UdGVirtual 2010).

OBJETIVO

El presente trabajo tiene como objetivo general:

Difundir ante la comunidad académica las prácticas y metodologías educativas innovadoras realizadas mediante Proyectos desarrollados en Practicas Profesionales que se promueven dentro de la Cartera de Proyectos específicamente en la Proveeduría de Proyectos del SUV de la UdeG.

En donde se recrea el aprendizaje, el bagaje cultural y las experiencias de vida de cada uno de los estudiantes del proyecto generando escenarios posibles, donde las prácticas profesionales se realizan de acuerdo a intereses delimitando tiempos, aspiraciones e insuficiencias y necesidades planteadas por los organismos e instituciones receptoras.

Considerando que los proyectos son una parte esencial en la formación del estudiante, que centraliza la diversidad de competencias adquiridas para intervenir problemáticas reales y estar en condiciones de desplegar investigaciones de todo tipo y en todos los ámbitos.

Preguntas de investigación:

¿Qué implicaciones tiene la Cartera de Proyectos como una estrategia de procesos educativos innovadores, en las organizaciones e instituciones, en las prácticas profesionales y en la educación integral del estudiante a nivel superior del SUV de la UdeG?

MARCO TEÓRICO

Reconociendo como menciona Moreno (2010) que: “El Sistema Virtual de la UdeG tiene como una de sus intenciones desarrollar alternativas educativas más justas, que brinden cobertura para contribuir al cumplimiento del sentido social de la educación en México...En consonancia con los valores de la Universidad... Busca una educación integral que trascienda en el pleno

desarrollo de las facultades y potencialidades creativas, intelectuales y físicas de la persona...Se trata de una educación de calidad, basada en los desafíos y necesidades de la sociedad, derivada de la equidad social”. (p.59).

Sin dejar al estudiante, al margen de sólo vivir experiencias que activen sus capacidades en las aulas virtuales, sino de llegar a generar competencias profesionales, mediante el hecho de compartir e interactuar conocimientos específicos de cada licenciatura e integrarlos a sus procesos cognitivos, desarrollar el trabajo en equipo, con directrices motivadoras, orientación personal, valores éticos, profesionales y morales; decidir y actuar, concretando potenciales intelectuales, respetando su comportamiento dentro de este sistema social tan complejo, que les permite desarrollar proyectos educativos con y entre distintas instituciones.

De acuerdo con Chan (2010:80) citada en El modelo educativo de la UDGVirtual 2004, la interacción así delimitada permite al estudiante aprender a construir sus propios significados a través de las relaciones e interrelaciones con los demás donde adquiere confianza en sus propias ideas en la medida en que reconoce sus procesos de pensamiento y los confronta, toma decisiones y acepta sus errores.

La interacción que se da en estos proyectos de proveeduría donde participan los estudiantes propicia análisis colaborativos enriquecedores, en los cuales como lo describe, Piaget (1978) la interacción provoca confrontación de puntos de vista diferentes, lo que se traduce en el conflicto social que es parte del hecho educativo virtual en donde se favorecen procesos cognitivos, de mejoramiento en la comunicación, en la toma de conciencia que invitan a la exploración e indagación de puntos de vista de los demás para tomar acuerdos y realizar acciones comunes como miembros de un equipo en beneficio de las instituciones, en lugares o espacios específicos donde se ejecutan los proyectos.

Así la interacción cognitiva individual y social permite en la transferencia y aplicación de la teoría que el estudiante concibe en sus acciones el acercar la situación de aprendizaje al contexto real de agrupación, ligando teoría con práctica que en el desarrollo de los Proyectos de Proveeduría, el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en proyectos condensa en actividades de enseñanza interdisciplinaria de educación, organización y Tecnologías de la información, con y entre sus compañeros de las distintas licenciaturas y los miembros de las organizaciones o instituciones donde se trabaja en conjunto a largo y mediano plazo, centrados en el estudiante, en lugar de lecciones cortas y aisladas (Challenge 2000 Multimedia Project, 1999).

Fundamento de la presencia actual de la sociedad del conocimiento como parte del imperativo mundial que implica responder a la equidad en las condiciones de acceso al conocimiento, en el cual el modelo educativo del Sistema Virtual tiene como elemento central la noción de comunidades de aprendizaje, la generación de un mayor número de comunidades que se orienten a un aprovechamiento común del conocimiento, si se pondera que el valor económico que tiene el conocimiento en la actualidad como un bien a intercambiar (Moreno, 2010:59) que subrayan la importancia de concretar la abstracción de sociedad del conocimiento en una entidad; comunidades organizadas con necesidades y fines comunes para posibilitar el acceso al conocimiento, a sus modos de producción y facilitar su desempeño.

Las comunidades de aprendizaje se conforman entre otros por profesionales en formación, docentes, organizaciones e instituciones públicas o privadas a los que la Universidad atiende a través de programas como lo es la Cartera de Proyectos “Proveeduría de Proyectos”, donde un conjunto de personas articuladas en torno a saberes requeridos realizan acciones complejas para una práctica social sustentable aplicable en distintos contextos. (Carretero, 2004: 13).

Lo que representa promover institucionalmente aprendizajes en situaciones reales, específicas y complejas del ámbito profesional donde los futuros Licenciados de LTI, LED, LAO, y demás licenciaturas manifestarán como egresados al intervenir en acciones que la sociedad a través de sus distintas organizaciones e instituciones públicas y privadas les exijan desarrollar orientadas a la productividad, comercialización, educación, salud entre otras potencializando la visión individual y en conjunto de lo que pueden lograr y desarrollar de forma integral en un futuro próximo como profesionales en cada uno de sus campos disciplinares que les toque vivir.

Especificando la participación de los guías de los proyectos con trabajos específicos desarrollados al:

1. Acordar con los estudiantes un cronograma, de acuerdo a las metas del proyecto.
2. Observar que las actividades se desplieguen de acuerdo al cronograma establecido.
3. Constatar que los estudiantes desarrollen las competencias de acuerdo a la materia del eje de proyectos o equivalente que esté cursando en sus licenciaturas correspondientes.
4. Proponer a los estudiantes itinerarios para el óptimo progreso de las actividades planteadas con la toma de una conciencia social, democrática, ética manifestando su profesionalismo.
5. Retroalimentar y guiar al estudiante sobre cualquier incertidumbre que surja.
6. Evaluar al estudiante en conjunto con el asesor del laboratorio o equivalente.

Con ello impulsar y potencializar aptitudes, destrezas y habilidades de los estudiantes participantes en estas carteras de proyectos, los cuales son delimitados y específicos al vincular y

establecer tareas y gestiones dentro de los procesos educativos, respectivos en cada línea de acción durante las prácticas profesionales.

Por lo que la proveeduría contribuye mediante la ejecución de proyectos, al desarrollo metodológico de temas específicos donde el estudiante; privilegia hacer planteamientos que expliquen los elementos esenciales del proyecto y las expectativas, considerando que debe contener:

- 1.- Problemática, esto es una descripción de hechos y de acontecimientos que giran en torno a una determinada situación, antecedentes, aspectos de la complicación, situación o hechos que se van a estudiar y las características de lo que interesa investigar o intervenir.
- 2.- La finalidad de la investigación o intervención, sus alcances y limitaciones.
- 3.- Descripción del proyecto:
¿Qué se pretende?, ¿cuáles son sus características?, ¿a quién involucra?, ¿dónde se realiza?, ¿cuáles son sus fundamentos?, ¿qué resultados se esperan?.
- 4.- Impacto o trascendencia social, en cuanto a la resolución de la problemática planteada por las organizaciones e instituciones implicadas o la ampliación del conocimiento.
- 5.- Metodología, técnicas, recursos, implementos e instrumentos a utilizar.
- 6.- Cronograma de trabajo, plantear los tiempos posibles de duración de la investigación y las actividades o acciones que el proyecto conlleva.
- 9.- Bibliografía.

Con todo esto el proyecto se vuelve una estrategia dentro del proceso educativo mediante las Prácticas y Metodologías Educativas Innovadoras que representan este Programa académico de Proveeduría de Proyectos que acompaña a estudiantes, organizaciones e instituciones públicas

o privadas en la gestión, solución de problemas, proyectos productivos, generando información, acciones de vinculación y extensión y difusión del Sistema de Universidad Virtual.

En este sentido lograr que el alumno aprenda a aprender, de lectura a experiencias vividas, las interprete y reinterprete al proyectar constructos hacia nuevos horizontes, metas planes, desafíos; donde el concepto de “Proveeduría de Proyectos” sea considerada como una estrategia de colaboración académica y social entre comunidades e instituciones, que pretende aportar esfuerzos y recursos humanos, educativos y tecnológicos integrales y de calidad que beneficien a la organización, institución pública o privada, localidad o comunidad que lo solicite a través de convenios.

El aprendizaje colaborativo aplicado en el desarrollo de los proyectos de acuerdo con Galindo & colaboradoras (2012) se percibe como la construcción de nuevos significados a partir de ciertos elementos clave: grupos pequeños, metas comunes, corresponsabilidad, el logro y la interacción social con los demás para la creación de nuevas alternativas en la solución de problemas.

El diseño curricular en el SUV ha partido de la consideración de problemáticas socio-profesionales, como marco en una visión de los campos profesionales con mayor amplitud, así las problemáticas trascienden a estas organizaciones laborales y suponen una mirada del profesional para enfocarlas viendo a las organizaciones como mediación para la solución de los problemas sentidos y lograr el impacto requerido para gestionar la toma de conciencia y de compromiso social como ciudadanos del mundo, así; el enfoque problemático supone la visión de problemas socialmente relevantes donde se plantean líneas de intervención que motivan a los estudiantes a aprender, permitiéndoles seleccionar proyectos de interés que resulten sugestivos e importantes para sus vidas (Katz & Chard, 1989).

METODOLOGÍA

La metodología directriz de este proceso de investigación es de tipo exploratoria cuyo objetivo primario fue facilitar una mayor penetración y comprensión del problema (Malhotra, 1997:87) y descriptiva concluyente al describir las características del objeto de estudio “Cartera de Proyectos, Proveeduría de proyectos” y sus implicaciones en las organizaciones e instituciones, con las prácticas profesionales y en la educación integral del estudiante a nivel superior del SUV de la UdeG.

Esta investigación entro en contacto con el tema “Proveeduría de Proyectos” para obtener los datos necesarios, conocer que es y en qué consiste este Programa institucional del SUV para después de forma descriptiva especificar las propiedades, características y los perfiles importantes de los actores, grupos, comunidades, organizaciones que se sometan a un análisis (Danke, 1989) donde se describen problemas en las organizaciones públicas y privadas que conllevan posibles soluciones.

El diseño será entonces la estrategia que se desarrolla para obtener la información que se requiere para la investigación (Hernández Sampieri, 1991:185) al definir la información, especificar los procedimientos para recolectar datos, realizar su interpretación y análisis.

Por lo que el presente trabajo pretende inducir, delimitar las acciones y actividades que conlleva el analizar y reflexionar cada una de las etapas que se promueven dentro de los procesos que se viven en la Proveeduría de Proyectos en donde se recrea el aprendizaje, el bagaje cultural y las experiencias de vida de cada uno de los integrantes de cada proyecto generando diversos escenarios colaborativos donde las prácticas profesionales se realizan de acuerdo a sus intereses, delimitando tiempos, aspiraciones e insuficiencias planteadas por los organismos e instituciones receptoras.

RESULTADOS

Los estudiantes del SUV de la UdeG participan mediante una convocatoria y de acuerdo a su interés, contexto, necesidades educativas y experienciales se inscriben en proyectos específicos dentro de la Cartera de Proyectos que se ofertan por parte de esta casa de estudios, conformando convenios mediante cartas compromiso que firma el estudiante, de ahí se parte a incorporar esfuerzos, responsabilidades éticas, morales, sociales y profesionales para que a través de la suma de voluntades, los proyectos se lleven del escritorio a la vida misma.

Los tiempos de estancia dentro de los proyectos los delimita el estudiante, un semestre, dos, tres y así la vida del proyecto dependerá de la problemática a resolver, de la ética profesional de quienes en él intervienen, del tiempo, entusiasmo y compromiso del guía y su relación con las diversas instituciones receptoras de los mismos y sus necesidades.

Las competencias que se pueden incrementar dependerán del entusiasmo, gusto, deseo de participar, compromiso con el proyecto y consigo mismo, de los actores implicados en cada proyecto dentro de esta cartera de proyectos que ofrece el SUV, resulta importante rescatar que a cada estudiante se le ofrece la posibilidad de:

1. Escoger el proyecto de su interés, el cual desarrollará en el laboratorio del semestre próximo siguiente.
2. Comprometerse de manera seria, honesta y profesional con el desarrollo de los proyectos sociales, productivos, de impacto social.
3. Cursar y aprobar determinado laboratorio descrito dentro de la malla curricular de su Licenciatura.
4. Desarrollar actividades enumeradas en el laboratorio e ir más allá de acuerdo a su actitud, aptitud, capacidad y voluntad.

5. Solicitar guía y asesoría en todo momento durante el desarrollo del proyecto.

De los cuales presentamos dos realizados en el ciclo 2013 A:

PROYECTO EDUCATIVO:

“RUTAS CICLISTAS BOSQUE LA PRIMAVERA 2013 A”

Del cual se presenta una de las tantas acciones emprendidas y que fue publicada en varios medios de la Universidad e incluso del periódico Mural de la Ciudad de Guadalajara.

Por lo que se presentan las ligas de internet donde se encuentran las notas publicadas por el momento sobre la presentación del proyecto “Rutas ciclistas 2013A”. En prensa y comunicaciones:

http://www.prensaycomunicaciones.udg.mx/noticias/4750_Se_suman_voluntades_para_cuidar_y_conservar_el_bosque_La_Primavera.html En portal de la UDG <http://www.udg.mx/noticias/se-suman-voluntades-cuidar-y-conservar-el-bosque-la-primavera> En el periódico el gratuito: <http://elgratuito.com.mx/2013/05/28/se-suman-voluntades-para-cuidar-y-conservar-el-bosque-la-primavera> Monitor Universitario <http://www.monitoruniversitario.com.mx/de-ultima-hora/suman-voluntades-para-cuidar-y-conservar-el-bosque-de-la-primavera-de-guadalajara/>
Brenda Alvarado Unidad de Promoción/Área de Comunicación 3134222 ext.18980.



Vigilan bosque en bicicletas

► Organizan alumnos del SUV de la UdeG vigilancia en rutas usadas por ciclistas

Andrés Martínez

Los senderos del Bosque La Primavera que son utilizados por ciclistas de montañas para practicar este deporte, contarán con la vigilancia de una patrulla de voluntarios.

Se trata de un programa de prestadores de servicio social del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara (UdeG) que busca vincular a los estudiantes de esta modalidad educativa.

El programa, explicó Elizabeth Valenzuela González, académica de esta casa de estudios y una de las coordinadoras del proyecto, consiste en un grupo de cuatro ciclistas de montaña que dividido en dos patrullas recorrerán las rutas más utilizadas en el bosque.

Equipados con un botiquín médico y un radio, la patrulla ciclista podrá prestar los primeros auxilios en caso de encontrarse con algún deportista accidentado, así como reportar a las autoridades cualquier actividad irregular que se detecte en la zona.

Además, los patrulleros de la UdeG podrán orientar a los ciclistas que no conozcan las veredas

que cruzan el bosque, evitando así que se extravíen o que circulen por zonas inadecuadas, causando daños en la flora.

Uno de los objetivos del patrullaje, detalló la académica, será evitar que los ciclistas abran nuevas rutas, pues eso significa mayor erosión e impacto ambiental para La Primavera.

“Cuidar que no se hagan más rutas, porque eso también daña al bosque. Tenemos que respetarlo, no podemos erosionarlo, no podemos invadir los espacios de la flora y la fauna”, expresó.

La zona de patrullaje se realizará en las rutas a las que se accede ingresando por la prolongación de Mariano Otero, que si bien no son pistas oficiales, como las que están por el acceso del poblado de La Primavera, son las más utilizadas por los deportistas.

Algunas de las rutas que se patrullarán son las conocidas como Toboganes, Espinazo del Diablo, La Mosca y El Harrison. Los recorridos de los voluntarios se realizarán sólo los domingos entre las 8:00 y las 13:00 horas.

A final de cuentas, comentó Valenzuela González, lo que se busca es generar una educación ambiental entre los ciclistas para evitar que esta actividad dañe el ecosistema vecino de la Ciudad.

“Qué bueno que se usa el bosque, pero úsalo de manera adecuada, educada y con conciencia, porque somos parte de una sustentabilidad y si rompemos el equilibrio también nos va a afectar a nosotros”, subrayó.

El día 26 de Mayo se acudió al Bosque la primavera para la presentación del proyecto y avance del “Programa de Fortalecimiento al ciclismo de montaña” que se deriva del Proyecto Rutas Ciclistas Bosque La Primavera 2013 A”, entre los invitados estuvieron:

Directivos del Bosque Mtro. José Luis Gámez Valdivia Ing. Gerardo Franco, Ing. Daniel Zepeda, el Rector del Sistema de Universidad Virtual, Mtro. Manuel Moreno Castañeda, Mtra

Angélica Sánchez, Dra. Elizabeth Valenzuela, ciclistas, guardabosques y los estudiantes miembros del proyecto empezó el evento a las 9 de la mañana.

Se hizo la entrega del manual operativo para la credencialización y actualización del padrón, por parte de un servidor Juan Luis Bermejo Ortega, de LTI indicando las siguientes palabras.

Estimados miembros del Presídium compañeros y público en general Soy Juan Luis estudiante de la Licenciatura de Tecnología de la Información.

Mi función fue: el buscar el mecanismo para realizar la credencialización ya que no existía manual en español por lo cual le hago entrega Ing. Gámez, en nombre del trabajo de todos mis compañeros y de la Dra. Elizabeth Valenzuela González, manual operativo, el cual tiene la finalidad de que cualquier persona pueda utilizar los implementos tecnológicos que tiene el Bosque y no se usaban desde el 2010, para la expedición de credenciales y para aplicarlo al ordenamiento del nuevo padrón de ciclistas.



La Dra. Elizabeth Valenzuela Guía del Proyecto presentó a todos el Proyecto de Rutas Ciclistas Bosque la Primavera 2013 A donde todos participamos y presentamos nuestras actividades realizadas en beneficio de los ciclistas pero en particular al cuidado, preservación, mantenimiento y sustentabilidad del Bosque por su belleza, su potencial como Área Protegida de Flora y Fauna Silvestre.

Se mencionó el origen de la patrulla y sus funciones.

Se dio el banderazo de salida a la patrulla de voluntarios “Fortalecimiento al Ciclismo de Montaña” por parte del rector del SUV, Mtro. Manuel Moreno Castañeda y del director ejecutivo del Bosque La Primavera, Ing. José Luis Gámez Valdivia.

Un compañero del SUV, que presta su servicio social dentro de la patrulla mostro la bicicleta que adecuo con sus propios recursos; con equipo de primeros auxilios.

La compañera estudiante de LAO Ma. Felicitas Ibarra Aguilar condujo el evento y realizo en conjunto los trabajos que se presentaron de la mercadotecnia social realizada por los compañeros y el apoyo del bosque en cooperación con su centro creativo, la presentación la realizo Rosa Margarita Cortés compañera de LAO, se entregaron Trípticos, cilindros, botones y pulseras alusivos al bosque, preguntándoles a los ciclistas cual era su COMPROMISO CON EL BOSQUE.

Se habló del Tríptico con información del cuidado del bosque.



La compañera Hilda Saavedra Contreras compañera de la Lic. en Educación, invito a las asistentes a la ECO FERIA que se llevará a cabo el día 2 de junio, en la plaza cívica del poblado La Primavera, de 9.00 a las 5 pm; donde se pretende motivar e impulsar el respeto a la naturaleza con ciclistas y paseantes consientes de cuidar y conservar limpio el bosque.

Habrà talleres de interés, La importancia de reciclaje, Cultura del Agua, Prevención de Incendios Forestales.

Terminada la participación de la compañera procedió el compañero Omar Abdiel Alvarado estudiante de LAO quien entrego credenciales a los ciclistas que entregaron su credencial anterior, como parte del proyecto de Re-credencialización y actualización del padrón de los deportistas de ciclismo de montaña.

La compañera Carolina Martínez Orozco entrego el anecdotario donde los ciclistas podrán escribir, y



narrar los comentarios sobre las experiencias que han vivido en el bosque. Un ciclista nos compartió 3 de muchas experiencias que él ha tenido en el bosque a lo largo de sus 17 años de ciclista.

Después el rector de la UDGVirtual nos dio unas palabras y se procedió a la clausura del evento. Terminando el evento se procedió en el salón de la estación bicicleta a realizar la última sesión del curso de primeros auxilios y la clausura por parte de la Dra. Elizabeth Valenzuela González, Guía responsable del Proyecto.

Presentación en google:

Prezi Juan Luis Bermejo “Rutas ciclistas Bosque La Primavera 2013 A”

PROYECTO EDUCATIVO:

ECOTECNIAS

Hoy en día son claras las señales de degradación ambiental a nuestro alrededor. Con el advenimiento de la Revolución Industrial, las actividades humanas han ejercido un efecto catastrófico sobre todos los sistemas de vida en la Tierra. El surgimiento de las máquinas, la electricidad, los combustibles fósiles, la minería, la agricultura, ganadería y la explotación de los acuíferos no han hecho más que dañar los ecosistemas de una manera severa. El crecimiento de la población mundial tiene una correlación directa con la explotación y agotamiento de los recursos naturales de la Tierra, la contaminación y la pobreza extrema. Estas son algunas de las principales preocupaciones ambientales del presente siglo. Al aumentar la población mundial, la Tierra no puede sostener más el estilo de vida de la misma. Esto significa que hemos rebasado la capacidad de carga de la Tierra. Entendemos como capacidad de carga de la Tierra a la cantidad de población que esta puede sostener manteniendo el actual nivel de vida que seguimos.

La tarea del rescate del equilibrio ecológico no depende únicamente de las estrategias de los gobiernos del mundo para enfrentar este serio problema. Es necesario también generar un cambio de conciencia global dirigida a la creación de una nueva cultura ambiental que se vea reflejada en nuevos hábitos de vida en la población mundial.

Por eso mismo ha surgido “La Ecotécnia o Ecotecnología” es una rama aplicada de la ecología, ciencia que estudia la interacción de la vida en su medio o nicho ecológico y sus distribuciones. Su etimología oikos´ que quiere decir hogar y logos que quiere decir conocimiento, estudio o tratado, se traduce como el conocimiento de nuestra casa, que es el Planeta Tierra.

Las ecotécnia son un sistema de interacción amigable del hombre con el medioambiente. Al mismo tiempo que concientizan, permiten hacer un mejor uso de los recursos naturales. Son sistemas de instalaciones que se pueden adaptar a cualquier espacio habitable, sobre todo en zonas urbanas donde más se tiende al mal manejo de los recursos.

El término ecología, por la esencia misma de la naturaleza, se refiere a su economía y a su equilibrio propio. Y por añadidura del hombre, también significa todas aquellas técnicas o herramientas que el ser humano debe hacer o implementar para mantener ese equilibrio en la naturaleza. Dichas técnicas es a lo que se llama ecotécnia las que se usan para lograr una mejor interacción del hombre con el medio ambiente.

Podemos definir a las ecotécnia como todas aquellas herramientas e innovaciones tecnológicas que ayudan al hombre a satisfacer sus necesidades y que ayuden a conservar y restablecer el equilibrio natural causando la menor interrupción posible de la naturaleza, mediante el uso sensato de los recursos naturales.

Con estos sistemas podemos satisfacer nuestros requerimientos de agua en casa o empresas o gobierno, mediante la captura de agua de lluvia, producir nuestros propios alimentos de forma sana y libres de fertilizantes químicos mediante la producción de hortalizas y verduras orgánicas, o bien conservar los alimentos por más tiempo a través de deshidratadores solares, o bien producir productos inocuos, con alto contenido en proteína como es el hongo seta y carne de aves, ganado y conejo libre de hormonas. Asimismo podemos volver nuestro hogar o espacio más sustentable, empleando el mínimo de recursos naturales, ahorrar dinero al momento de pagar servicios como electricidad, impermeabilizantes, pintura, agua, e incluso fortalecer nuestro sistema inmunológico, favorecer nuestra salud en gastar menos en acudir al médico, reducir nuestra basura o reaprovechar los desechos. Dentro de las enotecnias más usadas encontramos: azoteas verdes, baños secos, estufas ahorradoras de leña, composta, lombricomposta, deshidratador solar, casa de paja, calentadores solares, etc.¹

El cuidado de los recursos naturales y el medio ambiente es una responsabilidad de la población en general y del Gobierno, por tal motivo es sumamente importante tomar medidas estratégicas que nos ayuden a proteger nuestros recursos no renovables. Guia Responsable Mtra Leticia Galindo González.

Los proyectos presentados a pesar de ser tan pequeños en la aldea global representan sentimientos, emociones, corresponsabilidades y acciones que permiten visionar escenarios nuevos e ir más allá de lo institucional para crear lazos de empatía, de compromiso con el trabajo colaborativo donde todos participan, se involucran y por ello son importantes sus comentarios, propuestas, puntos de vista y entender que todos vamos en la dirección para lograr objetivos comunes que pueden detonar acciones y compromisos nuevos.

Al orientarse el modelo de aprendizaje a las necesidades de quien aprende, se fortalecen las capacidades de los estudiantes para regular su aprendizaje con un máximo de autonomía y creatividad. Es importante que desde la gestión y administración de los procesos educativos institucionales se apoye al estudiante, con sus modos de ser y aprender, sobre todo en los aspectos académicos, pero también en los administrativos y tecnológicos como los señala Chan. (2010: 66).

Que de acuerdo a Casamayor (2010) quien afirma que el aprendizaje colaborativo concede a los estudiantes desarrollar competencias transversales necesarias para el perfeccionamiento profesional como son la programación del tiempo, la comunicación, la solución de problemas, la toma de decisiones, y fomentar la capacidad innovadora y creativa para potenciar en el aprendizaje, la creación de metas comunes que posibilitan determinar ¿qué implicaciones tiene la cartera de proyectos como una estrategia de procesos educativos innovadores, en las organizaciones e instituciones, en las prácticas profesionales y en la educación integral del estudiante a nivel superior del SUV de la UdeG?

CONCLUSIONES

En el desarrollo de los proyectos la relación cara a cara, permite una dinámica dialógica donde se desarrollan relaciones personales que van más allá del ámbito académico, creando espacios de camaradería, de compromisos sociales, éticos, morales y profesionales que empatan en la suma de esfuerzos que permiten llegar a lograr proyectos tan interesantes como los planteados en la Cartera de proyectos de Proveeduría del SUV.

REFERENCIAS

Casamayor, G. Coord. (2010). La Formación On-Line. Una Mirada Integral Sobre El b-Learning, España: Ed. Grao. De IRIF, S.L.

Carretero, M. (2004). “Psicología cognitiva y educación”. Posgrado en Constructivismo y Educación. Buenos Aires, FLACSO Argentina y UAM.

Chan, N. María, E. (2010). citada en El modelo educativo de la UDGVirtual, Universidad de Guadalajara, México.

28 de Agosto (2012). Documento Rector de implementación de Proyectos de Proveeduría se encuentra en construcción participan Dra. Maria Elena Chan en la Justificación de la proveeduría de proyectos con la Comisión integrada por:, Mtro. Manuel Moreno Castañeda, Mtra. Socorro Pérez Alcalá, Mtra. Ana María, Mtra Angélica Sánchez, Mtra. Ana Rosa Castellanos Castellanos y demás coordinadores y colaboradores del Sistema de Universidad Virtual en Guadalajara, México

Danke, G. L. (1989). Investigación y comunicación en Fernández -Collado G Ldanke (Eds). La comunicación humana Ciencia Social, México Mac Graw Hill.

Hernández, Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio. (1998). Metodología de la investigación, 2ª edición. México, DF: McGraw-Hill.

Malhotra, Nartesh K., (2008). Investigación de Mercados, 5ta edición, México. Pearson, Prentice Hall.

Moreno Castañeda, Manuel. Coords. María del Socorro Pérez Alcalá (2010). 1ª ed. - Guadalajara Jal.: Universidad de Guadalajara, Sistema de Universidad Virtual.

Piaget, J. (1978). La representación del mundo en el niño. Madrid: Morata

Katz, L.G. & Chard, S. C. (1989). Engaging Children's minds: The project approach. NJ: Ablex.

Revista Apertura Vol. 4, No 2 (2012) "Acercamiento epistemológico a la teoría del aprendizaje colaborativo" Sistema de Universidad Virtual, Guadalajara, México.

<http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura3/article/view/325/290>

http://www.udgvirtual.udg.mx/portal_suv/sites/default/files/Informe%202012-2013.pdf

http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/eureka/pudgvirtual/Modelo_Educativo_S

http://www.udgvirtual.udg.mx/normatividad/pdf_normatividad/reglamento_gral_detitulacion.pdf

Sistema de Universidad Virtual. (2005) Modelo educativo.

www.udgvirtual.udg.mx

1Ecotecnias, Gustavo Izanami Márquez Rodríguez, documento extraído de internet el día 21 de marzo de 2013, <http://es.scribd.com/doc/52922991/Ecotecnias>

1Ecotecnias, Javier Arturo May Avalos, documento extraído de internet el día 21 de marzo de 2013, <http://es.scribd.com/doc/52922991/Ecotecnias>

1Ecotecnias, Jesús David Cano Romero, documento extraído de internet el día 21 de marzo de 2013, <http://es.scribd.com/doc/52922991/Ecotecnias>

1Manual Básico de Ecotecnias, Noelle Romero Litvin, documento extraído de internet el día 21 de marzo de 2013.

Challenge 2000 Multimedia Project, (1999). Why do projectbased learning? San Mateo, CA: San Mateo County Office of Education Retrieved June 25, 2002, from

<http://pblmm.k12.ca.us/PBLGuide/WhyPBL.html>

MI EXPERIENCIA DE TRABAJO EN RELACIÓN A FAVORECER PRINCIPIOS DE CONTEO MEDIANTE LA ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE A TRAVÉS DEL JUEGO EN UN GRUPO DE 3° DE PREESCOLAR

Avila,A.¹, Moreno,M.²

^{1,2}Institución: Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

ale_aac@hotmail.com, smoreno@beceneslp.edu.mx

Trabajo preparado para la presentación en Primero Congreso Internacional de Investigación

Educativa RIE-UANL

Estrategias y Procesos Educativos

Prácticas y Metodologías Educativas Innovadoras

RESUMEN

Línea temática “**Experiencias de trabajo**” ubicado en el núcleo “**La educadora**”.

A través de la elaboración del presente documento recepcional logre poner en juego una análisis y reflexión sistemática sobre el desarrollo de principios de conteo en los alumnos de 3° grado de educación preescolar, esto en consecuencia de la necesidad presente en el grupo que atendí en los últimos semestres de mi formación como docente, pues al tener el grupo a mi cargo, me pude percatar como los alumnos presentaban dificultad para poder ponerlos en juego al momento de resolver problemas en relación a las matemáticas, ocasionando que mi atención se fijar en este punto tomándolo como un reto, al tratar de favorecer esta necesidad presente en los alumnos.

De tal manera que me propuse diseñar actividades en las que con el apoyo de mi intervención docente los alumnos pudiera ir mejorando este proceso, por tanto de igual forma se describen en este ensayo pedagógico la seria de actividades mediante las cuales los niños pusieron en juego sus habilidades y competencias para tratar de favoreces este proceso de

desarrollo de principios de conteo. Haciendo una reflexión en cada una sobre los logros dificultades y retos que se presentaron para de esta manera poder lograr con el cumplimiento del propósito central.

Palabras clave: Principios de conteo, estrategias, reflexión, intervención, adecuaciones, evaluación.

INTRODUCCIÓN

A través de este ensayo pedagógico con un enfoque formativo y un carácter analítico, explicativo me permitía hacer un análisis profundo sobre la necesidad de favorecer el desarrollo de principios de conteo en mis alumnos poniendo en juego mis competencias didácticas para que de esta manera los niños también lo hicieran y pudieran potenciar sus competencias.

Puedo comentar que en el nivel preescolar el niño comienza una nueva etapa en la cual a partir de los conocimientos que el contexto familiar le brindo, logra potenciarlos y así desarrollar otros. En relación a los principios de conteo los alumnos llegan al aula con conocimientos previos los cuales serán de apoyo para continuar con este proceso.

En relación a los propósitos que tiene establecidos desarrollar el preescolar se plantea uno en relación al pensamiento matemático incluyéndose sus competencias de conteo. Es por ello que al percatarme de la necesidad presente en el grupo sobre el conteo y siendo este uno de los propósitos que el preescolar pretende favorecer, fue que tome como reto el poder fomentar y dar mayor énfasis al campo Pensamiento Matemático, en relación a las habilidades de conteo. Por esta razón al proponerle actividades de esta índole apoye a que logran potenciar sus habilidades y competencias en relación a este aspecto.

De tal manera que el título del documento presente es: “Mi experiencia de trabajo en relación a favorecer principios de conteo mediante la estrategia de aprendizaje a través del juego en un grupo de 3° de preescolar”.

Las razones personales en base a la selección del tema en un primer momento fue en base a la necesidad que presentaba el grupo, donde puedo comentar que al resultar este tema, en un momento llegue a sentir inseguridad por no poder realizar el análisis adecuado, o bien por no lograr favorecer este proceso en los alumnos ya que me sentía débil en cuestión de conocimientos sobre el tema.

Fue entonces que decidí tomarlo como un reto al ver el compromiso que tenía con el grupo, al eliminar la necesidad presente, así como conmigo misma al poner en juego mis habilidades y competencias didácticas para poder acrecentar mis conocimientos sobre el tema, cumpliendo por consecuente con el objetivo que me plantee con el grupo.

De esta manera el poder trabajar en relación al desarrollo de principios de conteo me resulto de gran interés aumentando mi deseo por continuar con el tema de estudio seleccionado. Para poder lograr la meta planteada tuve que proponer primeramente propósitos específicos de lo que pretendía favorecer siendo estos los siguientes:

- Potenciar los Propósitos y Contenidos de la Educación Preescolar al desarrollar competencias y habilidades en relación a los principios de conteo en la etapa preescolar.
- Favorecer mis Competencias Didácticas para la mejora de mi intervención docente a través del diseño de actividades que impliquen un reto pedagógico para los alumnos.
- Desarrollar mis Habilidades Intelectuales en relación al análisis e investigación de textos bibliográficos para la fundamentación y respaldo de mi intervención docente.
- Desarrollar en los niños Habilidades de Conteo que impliquen poner en juego sus capacidades cognitivas para la resolución de problemas.

Luego de poner en práctica mis habilidades docentes y realizar un estudio específico sobre el tema elegido puedo decir que los propósitos fueron cumplidos, pues logre primeramente al revisar algunos aportes teóricos y reflexionar sobre ellos, acrecentando mis conocimientos sobre el desarrollo de principios de conteo, permitiendo por consecuente que mi intervención fuera adecuada para que los alumnos desarrollaran potenciaron sus competencias de conteo.

De tal manera al lograr que los alumnos potenciaron estas competencias se vieron claramente favorecidos los propósitos que el programa de estudios plantea, así mismo lograron desarrollar capacidades y habilidades de resolución de problemas permitiéndoles enfrentarse a cada situación que se les presente en su vida diaria.

Dentro de las actividades de indagación que se realizaron me apoye de algunos instrumentos que permitieron que el presente documento lograra mayor peso al realizarse un análisis profundo de cada situación presente. Una de estas herramientas fueron en primera instancia el diario de trabajo y los expedientes de los niños, ya que por medio del diagnóstico inicial y a los registros realizados en el diario pude darme cuenta de la necesidad presente en el grupo, aunque estos instrumentos no solo fueron de apoyo en un inicio, sino también durante el proceso de construcción del presente ensayo pedagógico, pues de los expedientes también logre obtener algunas evidencias necesarias para sustentar los logros y dificultades que los niños presentaban, utilizando también el diario de trabajo para poder obtener registros que se plasmaban a partir de la observación.

Otra de las herramientas de gran importancia fue la bibliografía utilizada pues gracias a ella, pude comprender de qué manera se debía dar este proceso de desarrollo de principios de conteo, apoyándome también al sustentar las acciones que ponían en juego durante mi intervención docente con el grupo.

Menciono la utilidad que reporta el trabajo en la formación profesional al realizar este documento pues pude obtener grandes conocimientos tanto teóricos como en relación a mi intervención docente, pues al proponer y llevar a la práctica las actividades diseñadas fue necesario poner en juego la reflexión para lograr percatarme cual sería la forma más viable de actuar para potenciar los principios de conteo en mis alumnos.

Así mismo mejore mis habilidades intelectuales, al fomentar la búsqueda de información, y la redacción de las ideas que deseo plasmar de forma coherente y clara. Otra de la funcionalidades y en lo personal la más importante es la de percatarme de la capacidad que fui desarrollando para lograr crear este documento, teniendo un gran peso para mi formación como docente.

MARCO TEÓRICO

Realice mis prácticas en el Jardín de Niños “José Mariano Jiménez”, (Anexo) con el grupo de 3° “A”, ubicado en el fraccionamiento Santuario Calle América del norte #100 San Luis Potosí, en el cual a lo largo de las primeras semanas de práctica me percate de la necesidad de fomentar y dar mayor énfasis a el campo Pensamiento Matemático, en relación a las habilidades de conteo, pues es un grupo en el cual existe dificultad para ponerlas en juego, así cómo enfrentarse a problemas de este tipo y poder resolverlos. Por esta razón al proponerle actividades de esta índole le apoyara a que logre potenciar sus habilidades y competencias en relación a este aspecto. Teniendo siempre presente la necesidad de que las actividades le planteen al niño un reto cognitivo, siendo propuestas de forma dinámica e interesante para el alumno, demandándole poner en juego sus capacidades y estrategias de conteo para resolverlo.

Es por ello que el título de mi documento recepcional es “Mi experiencia de trabajo en relación a favorecer principios de conteo mediante la estrategia de aprendizaje a través del juego en un grupo de 3° de preescolar” ubicado en la línea temática “Experiencias de trabajo”, pues esta línea me permitirá analizar mi intervención docente, poniendo en juego conocimientos y competencias didácticas para poder implementar la estrategia didáctica del juego de forma reflexiva y adecuada a la necesidad que se presenta en el grupo. Así mismo ubico el tema en el núcleo temático “La educadora”, pues se encuentra directamente relacionado con mi intervención docente, de un análisis de la misma, de las competencias que pondré en práctica al planificar, evaluar, diversificar estrategias y actividades adecuadas para lograr que los niños desarrollen habilidades de conteo.

Para lograr comprender mejor la importancia del desarrollo de competencias en los alumnos fue necesario comprender y trabajar el Programa de Estudios de Preescolar 2011 Guía para la Educadora en el cual se fundamenta la necesidad de que el alumno logre un desarrollo íntegro y de competencias. De igual forma uno de los autores que fue de gran apoyo para la elaboración de este estudio fue Baroody Arthur, pues es menciona como se da este proceso de desarrollo de principios de conteo especificando como el niño logra desarrollarlo, permitiendo que a través de mi análisis pudiera comprender la forma adecuada para poder potenciarlos. Así mismo Moyles, Janett R. me permitió sustentar la importancia del trabajo mediante la Estrategia de aprendizaje a través del juego al hablar sobre el impacto que tiene esta estrategia de trabajo en relación al enfoque del Pensamiento Matemático. Por otra parte resalto la aportación del autor Cerquetti-Aberkne F. y Catherine B. del cual me apoye para poder comprender el tema de la evaluación de aprendizajes matemáticos.

MÉTODO

Para la realización de este ensayo pedagógico teniendo un carácter analítico y explicativo me apoye en primera instancia de la información que el perfil grupal me arrojó, sobre la necesidad de trabajar el campo Pensamiento Matemático, realizando rubricas de evaluación, tabuladores de competencias, gráficas entrevistas a padres de familia para poder obtener mejores resultados y mayor información.

Así mismo fue necesaria la búsqueda de información para apoyar la fundamentación de lo realizado con aportes teóricos, siendo estos algunos trabajados durante mi formación docente.

De igual manera fue utilizada una de las herramientas de trabajo indispensable para el docente siendo este el diario de trabajo donde a partir de los registros anecdóticos realizados diariamente de los cuales se obtenía información relevante para la redacción del presente ensayo.

Se realizó el diseño de actividades didácticas mediante las cuales se pudo ver favorecido la necesidad presente en un inicio, donde se resalta la intervención docente puesta en práctica para lograrlo, así como el análisis de cada una para poder percatarme de los logros dificultades y retos de la misma para poder avanzar y apoyar a los alumnos. (Anexo).

RESULTADOS

Al aplicar la serie de actividades descritas con anterioridad pude poner en juego habilidades y competencias docentes que me permitieron por consiguiente que los alumnos de igual forma lo hicieran, enfrentando dificultades que poco a poco al plantearse como retos se convirtieran algunas en logros. Esto con apoyo de la reflexión que se realizaba en cada actividad para poder verificar que sucedió y tratar de mejorar en la siguiente, permitiéndome cumplir con la meta establecida.

Comenzare mencionando los logros obtenidos, uno de ellos en relación a mi competencia didáctica para poder planear y diseñar actividades acordes con el propósito que tenía planteado, proponiendo actividades, retadoras y motivantes provocando que los alumnos tuvieran interés en ellas. Así mismo pude mejorar mi capacidad de observación al poder percatarme de las estrategias y habilidades que los alumnos ponían en juego en el desarrollo de las actividades, apoyándoles en cada ocasión que fuera necesario y poder potenciar sus principios de conteo.

Logré también comprender y acrecentar mis conocimientos sobre el desarrollo de principios de conteo, pues al revisar, reflexionar aportes teóricos y ponerlos en práctica me fueron de ayuda para conocer más sobre el tema permitiendo apoyar a mi alumnos en esta necesidad que se presentaba en un inicio, comprendiendo el proceso que este tiene y todas las implicaciones que conlleva .

Para poder evaluar los aprendizajes de los alumnos utilice una heteroevaluación, y Autoevaluación, en la primera siendo la encargada principal de dirigirla, la segunda donde el alumno fue el encargado de valorar las estrategias y habilidades que pusieron en práctica en cada actividad de juego propuesto. Para apoyarme y obtener más información, en los cierres de actividad realizamos lluvias de ideas, plenarias, dinámicas en las que los alumnos compartían las dificultades, logros, estrategias que ponían en juego, estas siendo de apoyo para percatarme como los alumnos utilizaban sus capacidades de conteo y al mismo tiempo las favorecían.

De esta manera fue que me permití dar cuenta de los avances que los niños tuvieron en cada una las actividades propuestas, pues fue una evaluación continua la que realice en la cual pude hacer modificaciones según las necesidades que se presentaban en cada una y lograr por

consecuente mejorar en la aplicación de las siguientes tanto los alumnos como mi intervención docente.

En relación a los logros de los niños a través de la propuesta de actividades poco a poco avanzaron en este proceso de desarrollo de principios de conteo, obteniendo resultados muy favorables pues ahora los alumnos logran hacer agrupaciones, separaciones, secuencias, comparaciones, con apoyo de sus capacidades que lograron potenciar, resolviendo el problema de cada situación planteada poniendo en juego sus estrategias y competencias conteo adecuados para lograrlo. Además pude darme cuenta como ellos también lograron adquirir conocimientos sobre la identificación del número gráfico, al identificarlos en las agrupaciones que realizaban o bien en los registros que se hacían en las actividades.

Así mismo se potencio el desarrollo de su capacidad de razonamiento matemático, al lograr en cada actividad comprender el reto plateado, reflexionar sobre este, buscar la forma más adecuada para resolverlo, encontrando la solución para luego poder compartirla con el resto del grupo. Quaranta, María Emilia (2002) "...La actividad matemática consiste básicamente en búsquedas personales y compartidas de solución a problemas, anticipaciones, tanteos, comunicación de lo realizado a otros..." (p. 59) Por tanto al verse favorecido este desarrollo de razonamiento matemático el alumno será capaz de enfrentar cualquier situación numérica que se le presente, en este caso en relación a los principios de conteo.

Uno de los factores que permeaba en las actividades fue el trabajo colaborativo por tanto al trabajarse este los alumnos poco a poco lograron apoyarse, dándose una mejor organización, respetando turnos, compartiendo material y el más importante apoyándose en la actividad, pues si un alumno presentaba dificultad para poder resolver el problema, sus compañeros de equipo le apoyaban dándose un aprendizaje colectivo benéfico en cada equipo. De esta manera viéndose

claramente como el ambiente de aprendizaje que propuse para mis actividades apoyo a este logro, siendo este el de afectivo social, en el que se menciona la importancia de permitir en el grupo un trabajo colaborativo.

Puedo reconocer que al momento de la aplicación de las actividades si existieron dificultades que impidieron en algunas ocasiones que estas se realizaran adecuadamente y por consecuentes se lograra cumplir el propósito establecido.

Una de estas dificultades fue que en un inicio me era complicado poder percatarme de las estrategias que los alumnos utilizaban para poder resolver el problema y por consecuente no podía apoyarles adecuadamente a todos, por tanto tuve que poner en juego una observación más sistemática así como algunas estrategias para poder lograrlo.

Otra de ellas fue la de dar las consignas claras, pues debido a que los alumnos no comprendían lo que tenían que hacer no lograban realizarla adecuadamente, perdiendo el interés de esta, impidiendo que los alumnos pusieran en juego sus habilidades de conteo. Para ello propuse después de dar las consignas, poner un ejemplo de forma grupal para permitir una mejor comprensión de lo que se debe hacer, también me acercaba a cada equipo de trabajo para resolver dudas o bien guiar el trabajo según fuera el caso de dificultad que se presentara.

De igual forma ocurría al momento de tratar de hacer los cierres de actividad, pues se perdía la atención de los niños, para ello propuse dinámicas diferentes a lo habitual utilizando mediadores logrando atraer su atención permitiendo una mejor participación y lograr obtener mayor información, sobre las estrategias, logros y dificultades de los niños.

En relación al trabajo de los niños presentaban dificultad para poder comprender el reto planteado en la actividad, les era complejo tratar de identificar que debían hacer para poder resolver el problema, necesitaban de mi intervención docente para poder analizar la situación y

poder poner en juego estrategias para resolver el problema que el juego les planteaba, fue entonces como poco a poco a través de las estrategias de intervención docente que utilice en los alumnos fueron mejorando hasta lograr favorecer su razonamiento matemático.

Puedo comentar que a través de este análisis aún me propongo como reto para las siguientes ocasiones en las que ya me encuentre en el campo laboral, apoyar a cada uno de los alumnos según la necesidad que presenten, siendo la guía adecuada en cada caso, poniendo en juego una observación sistemática para poder darme cuenta del apoyo que debo darle a cada alumno. Así mismo percatarme de las características del grupo para el momento del diseño de actividades la propuesta que les presente sea adecuada en relación a la organización, y tipo de material que se utilizara.

De igual manera al comprender ahora como se da este proceso de principios de conteo, y conozco algunas estrategias para poder lograrlo, será mi reto el seguirlo potenciando en los grupos que tenga a mi cargo, ya que este es un factor importante para el desarrollo del niño y una herramienta necesaria para poder enfrentar los retos de su vida diaria.

Puedo afirmar a partir del análisis de los logros que los niños obtuvieron que el desarrollo de principios de conteo fue favorecido en mis alumnos pues gracias a las capacidades y habilidades que los niños presentaban, la adecuada intervención docente que logre poner en juego, desde el momento de identificar la necesidad del grupo, al diseñar y planear situaciones de aprendizaje que permitieran favorecer esta necesidad presente, el propósito planteado se logró cumplir.

CONCLUSIONES

Desde pequeños los niños comienzan a desarrollar nociones numéricas, pues gracias a las experiencias que el entorno familiar le brinda, va construyendo poco a poco aprendizajes significativos que le permiten ir obteniendo otros. Este contexto sin planearlo propicia oportunidades en las que el niño comienza su desarrollo de principios de conteo, pues un simple conteo de dulces, de los juguetes que le pertenecen, el compartir galletas, son grandes oportunidades que le permiten iniciarse dentro de este proceso.

Cuando el niño se adentra al contexto escolar estos conocimientos que el entorno familiar le brinda, serán el pedestal principal para el que el niño logre desarrollar sus principios de conteo con el apoyo que se les dé al proponer actividades adecuadas para poder potenciarlo.

Al potenciar estas competencias de conteo el niño logra desarrollar habilidades cognitivas pues al enfrentarse a un problema tendrá que poner en juego su capacidad para formular hipótesis, reflexionar, la forma más adecuada para poder resolverlo, analizando que estrategia utilizara para poder encontrar la respuesta al reto planteado. De esta manera permitiendo que se favorezca su razonamiento matemático principal capacidad cognitiva que el pensamiento matemático presenta para permitir en este caso a través de la estrategia de aprendizaje a través del juego pueda lograr la resolución de problemas.

A partir de mi experiencia al trabajar y desarrollar los principios de conteo pude analizar cómo esta estrategia del juego permite que de manera motivante los alumnos se interesen por las actividades. Es importante que los juegos propuestos tengan un reto cognitivo, les planteen un problema para que de esta manera el niño pueda enfrentarlo poniendo en juego las habilidades que tiene en relación al conteo y poco a poco por medio de una intervención docente adecuada puedan ir favoreciendo este proceso.

Así mismo se debe tener claro el propósito que se pretende lograr, y el reto que esta tendrá, ya que el enfoque de este campo pensamiento matemático es la resolución de problemas, por tanto no se debe perder de vista este aspecto.

También rescato la necesidad de proponer actividades en grupos pequeños, pues de esta manera se permite en primer momento tener una observación mejor de los alumnos, de las estrategias y habilidades que ponen en juego al momento de realizar la actividad, apoyándole en cada caso que sea necesario. De igual manera al trabajar de forma colaborativa los niños logran compartir aprendizajes habilidades y estrategias que utilizaron para poder enfrentar el reto de la actividad aprendiendo unos de otros, convirtiéndose este en un aprendizaje en interacción.

De esta manera resalto la importancia de la intervención docente, de poner en juego la capacidad reflexiva para poder identificar la necesidad que se presenta en el grupo, proponiendo actividades acordes a esta. Se trata de guiar a los alumnos hacia la reflexión para que poco a poco se vaya desarrollando su razonamiento matemático capacidad cognitiva de esencial importancia para poder comprender en primera instancia el reto planteado y buscar la forma más adecuada para poder llegar a la solución de este.

Por tanto hago énfasis en la necesidad de poner en juego una observación sistemática para poder percatarme de cualquier situación que se dé durante el desarrollo de la actividad, ya sea alguna dificultad o bien guiar al alumno en cada caso que sea necesario. Así mismo en este acercamiento es importante guiar con preguntas para permitir que el alumno logre resolver el reto que la actividad le presenta. .

Así mismo rescato la importancia de la evaluación pues esta permite darme cuenta de los logros, dificultades, avance que los alumnos presentan, haciendo las modificaciones necesarias para poder lograr poco a poco que los alumnos desarrollen las competencias de conteo que se

establecieron como propósito. Se necesitan poner en práctica estrategias, así como utilizar algunos instrumentos que sean de apoyo para poder lograrlo.

Gracias al análisis que realizaba en cada actividad propuesta, teniendo siempre una actitud de mente abierta para poder aceptar los errores cometidos y tratar de mejorarlos, poniendo en práctica mis competencias docentes, al plantearme retos en cada ocasión y de esta manera al convertir estas dificultades en logros, se cumplió el propósito que me tenía planteado para mis alumnos al potenciar sus principios de conteo.

Al poder lograr potenciar estas competencias de conteo en los niños puedo mencionar la importancia que tiene el haberlo logrado, pues ahora el alumno tiene la capacidad de poder enfrentarse a cualquier situación matemática de conteo que se le presente tanto en su contexto escolar como en cualquier otro.

Un aspecto importante que el presente documento me permitió descubrir fue en relación a la necesidad que existe al trabajar también sobre el campo de Desarrollo Personal y Social, pues me pude dar cuenta de la problemática que existe para trabajar de forma colaborativa, pues como ya lo mencione con anterioridad una de las características al trabajar las matemáticas es la de hacerlo en pequeños grupos, por tanto les es complejo el poder hacerlo de esta manera, ya que algunos aún se encuentran en una etapa en la que el compartir aún les resulta complejo, ocasionando por consecuente que durante el desarrollo de la actividad, no compartan materiales, o bien no logren organizarse para permitir el respeto de turnos. Este punto puede ser un tema de estudio que se podría retomar en otra ocasión para poder analizar la importancia de potenciar en los alumnos el campo de desarrollo personal y social en relación al trabajo en colaboración.

Por otro lado en relación a los logros que tuve sobre el Perfil de Egreso, que se pretende alcanzar al culminar la Licenciatura en Educación Preescolar fueron primeramente en

habilidades intelectuales específicas, pues desarrolle la capacidad de poder comprender y analizar textos bibliográficos, relacionándolo directamente con mi actuar docente, sustentando cada acción puesta en práctica.

Logre desarrollar la habilidad para expresar mis ideas de forma oral y escrita aunque puedo comentar que aun presento algunas dificultades para que mis escritos tengan la claridad exacta para que sean comprendidos en su totalidad. Ahora también puedo lograr que los alumnos pongan en juego su capacidad de reflexión, al enfrentarlos en situaciones problemáticas.

En relación al Dominio de los Propósitos y Contenidos de la Educación preescolar, comprendo la importancia que tiene el que los alumnos ingresen a este nivel de educación básica, y el impacto que tiene en el desarrollo integral de los niños, al potenciar cada uno de los propósitos que el programa de educación tiene planteados.

Con el apoyo de las prácticas docentes que tuve oportunidad de realizar durante mi formación logre la capacidad para poder diseñar actividades acordes a la necesidad que el grupo presenta, reconociendo la diversidad que existe en este, y de los procesos de aprendizaje que cada alumno tenga. Así mismo desarrolle la habilidad para poder establecer un clima de confianza con mis alumnos permitiendo por consecuente apoyar al desarrollo de valores que le permitan desenvolverse de manera adecuada ante la sociedad en la que viven.

De igual manera a través de la elaboración de este documento comprendí la importancia que tiene el proponer actividades de juego para promover el desarrollo de aprendizajes, habilidades y competencias necesarias para su desarrollo integral. Comprendo la importancia de atender a todo alumno que tenga frente a mí, sin importar las características que este pueda presentar, ya sean físicas o psicológicas, buscando estrategias adecuadas para poder lograrlo.

He logrado de igual manera reconocer la importancia de la evaluación como herramienta que permite al docente valorar las dificultades y logros que los niños presentan, utilizando variedad de estrategias e instrumentos acordes a las características del grupo para permitir de esta manera poder atenderlas y apoyar al desarrollo adecuado de mis alumnos.

En relación a la Identidad Profesional y Ética, he desarrollado la capacidad para desempeñarme como un docente respetuoso, solidario, tolerante, honesto, justo, democrático, que me ha permitido tener una relación adecuada con el personal docente donde he practicado así como con los padres de familia y sobre todo mis alumnos. Asumo mi profesión como una carrera de vida con la cual me siento comprometida con cada uno de los alumnos que están a mi cargo, al plantearme como propósito a poyar en el desarrollo de habilidades y competencias que le permitirán desenvolverse en su vida diaria.

Por último en relación a la Capacidad de Percepción y Respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela, puedo comentar que comprendo la importancia de trabajar de forma colaborativa con los padres de familia de manera que juntos, entorno escolar y familiar apoyemos a la formación de los niños.

Para cerrar puedo comentar que el realizar este documento me permitió desarrollar competencias didácticas en relación a mi trabajo docente, al mejorar mi capacidad para diseñar actividades adecuadas a las características del grupo, así como en la ejecución de las mismas al intervenir de forma adecuada en cada caso presente durante el desarrollo de la actividad. Pude acrecentar mis conocimientos sobre el desarrollo de principios de conteo, comprendiendo como debe ser este proceso y de qué manera puedo lograr que los alumnos los favorezcan.

REFERENCIAS

- Baroody, A. J. (1997). Desarrollo del número. En El pensamiento matemático de los niños. Un marco educativo para maestros de preescolar, ciclo inicial y educación especial, Genis Sánchez Barberan (trad), 3°.ed., Madrid, Visor (Aprendizaje, 42), pp. 96 y 126
- Quaranta, E. (2002). La serie numérica oral en Ana Malajovich (coord.). Orientaciones didácticas para el nivel inicial parte, Buenos Aires, Dirección de Cultura y Educación (Serie Curricular, 5) pp. 59.
- Cerquetti-Aberkne F. y Catherine B. (1994). “La evaluación” y “juegos y materiales” en Enseñar matemática en el nivel inicial, María Valeria Battista (trad) Buenos Aires, Edical (Referencias pedagógicas)
- Secretaría de Educación Pública. (2011). Propósitos de la educación preescolar, Bases para el trabajo en preescolar, Campos formativos, Pensamiento Matemático, Evaluación en Programa de Estudios 2011, México. pp. 19, 26 56-57, 109.

APÉNDICES

Anexo Plan de trabajo de una actividad aplicada para favorecer los principios de conteo en los alumnos

Sistema Educativo Estatal Regular

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado

Licenciatura en Educación Preescolar

Jardín de Niños José Mariano Jiménez

Alumna Practicante: Alejandra Avila Cuellar

Plan Diario

Fecha de aplicación: Miércoles 23 de Enero de 2013

<p>1.-Pensamiento matemático</p> <p>2.- Resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, igualar, comparar y repartir objetos</p> <p>3.- utilización de sus técnicas de conteo</p> <p>4.- Aprendizaje a través del juego</p> <p>5.- -Comprende problemas numéricos que le plantean, estima sus resultados y los representa usando dibujos y/o números</p> <p>-Explica que hizo para resolver un problema y compara sus procedimientos o estrategias con los que usaron sus compañeros</p>	<p>Situación didáctica: Matemáticas Divertidas</p> <p>Las pirinolas</p> <p>Inicio: Les diré a los niños que jugaremos con pirinolas preguntare si ellos han jugado algunas ves con una.</p> <p>Desarrollo: Explicare en que consiste el juego se trata de colocar un cierto número de fichas en el centro, cada miembro del equipo girara la pirinola y según lo que indique esta tendrán que tomar un cierto número de fichas así como quitar (Las pirinolas tendrán imágenes con puntos y algún símbolo para que se pueda interpretar lo que indica), se dará un cierto tiempo para el juego, luego les entregare una tabla de registro donde ellos tendrán que registrar cuantas fichas obtuvieron cada uno y darse cuenta quien fue el ganador</p> <p>Cierre: Cada equipo me dirá quién fue el niño ganador de su equipo, justificando su respuesta, ¿Cómo le hicieron para saber quién gano? ¿Cuántas fichas tuvo el niño que gano? ¿Cuántas el que perdió? Para ellos les designare un número a cada equipo yo tendré una cajita con huevos dentro de cada huevo habrá un número, sacaremos uno y según el número que salga será el equipo que participara primero.</p> <p>Evaluación: Utilización de sus técnicas de conteo. (Logra la correspondencia uno a uno), utilización de la tabla para graficar. Heteroevaluacion.</p>	<p>Tiempo: 30 min</p> <p>Espacio: Aula</p> <p>Organización: Equipos</p> <p>Material: Pirinolas</p> <p>Ambiente de aprendizaje: Ambiente afectivo social.</p>
--	--	--

NARRATIVAS SOBRE LA ESCUELA PREPARATORIA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES

Garza, N.¹

¹ UANL, Universidad Autónoma de Nuevo León, México.

nalle24@gmail.com

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL
Eje Temático: Estrategias y Procesos Educativos
Línea de Investigación: Prácticas y Metodología Educativas Innovadoras

RESUMEN / ABSTRACT

El siguiente trabajo versa sobre las narrativas de los estudiantes de la escuela preparatoria presentes en sus diarios temáticos. En este sentido, el objetivo principal de este trabajo de investigación dentro del campo educativo es lograr un mayor conocimiento de cómo los jóvenes adolescentes manifiestan y describen su experiencia en la preparatoria a través de las narrativas expuestas en sus diarios temáticos. Para lo anterior, se procedió a la realización de una investigación de tipo cualitativa utilizando el método biográfico-narrativo, así como del software MAXQDA10 para analizar y estudiar las narrativas; presentes en los diarios temáticos utilizados como instrumento de evaluación de la escritura en la clase de Inglés como lengua extranjera en la Preparatoria No. 7 Oriente de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL).

Palabras clave: narrativas, escuela preparatoria, diarios temáticos, investigación biográfico-narrativa

INTRODUCCIÓN

1.1. Problema de Investigación

El interés de realizar esta investigación surge a partir de la experiencia docente con estudiantes de preparatoria de la cual nace la inquietud de conocer cómo los estudiantes de bachillerato caracterizan o describen la escuela preparatoria desde sus narrativas , así como conocer las principales características de los jóvenes adolescentes para lograr un mayor conocimiento y entendimiento de los mismos.

La presente investigación se realiza dentro de la Preparatoria No. 7 Oriente en donde los actores principales son aquellos jóvenes estudiantes que mediante sus narrativas escritas en los diarios temáticos nos proporcionan conocimientos sobre cómo perciben desde su perspectiva la escuela preparatoria, lo cual puede coadyuvar a la generación de conocimiento en este nivel educativo.

1.2. Justificación

Actualmente, existe una diversidad de estudios en nuestro país (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Cisneros, 2000; García, Lubián y Moreno, 2010; González, 2007; Hornillo y Sarasola, 2003; Huberman, 1998 y Salgado, 2009) que utilizan las narrativas con el propósito de conocer quiénes son nuestros estudiantes y las experiencias que tienen dentro de la escuela.

Hay que admitir que el estudio de las narrativas, tiene importantes implicaciones en el campo educativo, ya que al profundizar en el análisis de las narrativas de los jóvenes estudiantes se puede indagar sobre un sinnúmero de temas; entre ellos sus intereses, motivaciones, sentimientos, expectativas y experiencias escolares todo dentro del marco de la escuela como realidad inmediata.

De esta manera lo afirman Sparkes y Devís (2007, pág. 6) al mencionar que “las narraciones tienen la capacidad de reflejar las realidades de las experiencias de la gente y, por lo tanto, pueden establecerse relaciones congruentes entre lo que se cuenta de la vida de las personas y lo que realmente viven”. Es decir, a través del estudio de las narrativas de los estudiantes podremos entender desde su punto de vista cómo perciben la realidad de la escuela preparatoria. En conclusión, uno de los usos más relevantes de la presente investigación es reconocer que “la voz propia de los sujetos que participan en la realidad investigada es la que mejor nos permite comprender la realidad en la que viven” (Rivas, 2009, pág. 18).

Por lo tanto esta investigación aportará un conocimiento significativo en el área con el propósito de:

- ampliar el conocimiento sobre lo que realmente sucede en el mundo escolar, a través del punto de vista de los implicados, personas anónimas que aportan, por medio de testimonios escritos, una mirada personal e íntima de su proceso educativo recuperando su propia voz al hacerla pública (García, M., Lubián, P. y Moreno, A., 2010, pág. 1).

1.3. Preguntas de investigación

Para poder conocer lo anterior, fue necesario plantearse la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo se caracteriza la preparatoria en las narrativas de sus estudiantes?

Sin embargo, para profundizar más en este tema, considero fue necesario plantear algunas otras preguntas secundarias que me ayudaron a guiar la información encontrada. Las preguntas fueron las siguientes:

- ¿Qué experiencias escolares se describen en las narrativas de los estudiantes?

- ¿Qué sentimientos y actitudes provoca la preparatoria en los estudiantes?
- ¿Cuáles son las expectativas que los estudiantes tienen sobre la preparatoria?
- ¿Cómo cambia su visión de la preparatoria en distintos momentos?

1.4. Objetivos

Por lo tanto, en general los objetivos que pretende alcanzar esta investigación son los siguientes:

- Identificar cómo caracterizan los estudiantes de preparatoria la escuela, sus experiencias, intereses, motivaciones y expectativas.
- Adquirir un mayor conocimiento sobre las características de los jóvenes adolescentes a través de sus narrativas.

MARCO TEÓRICO

Las principales posturas teóricas que respaldan el presente trabajo están divididas en 3 principales áreas: la escuela, los jóvenes adolescentes y las narrativas. La importancia teórica de la estos temas radica en las relaciones que cada uno de estos conceptos tienen entre sí y cómo al entender lo que sucede en uno tendrá un efecto en el otro. A continuación se describe de manera general las ideas que se trabajaron en cada uno de los temas.

2.1. Escuela preparatoria

La escuela, espacio físico en donde se enseña y se aprende, en donde se educa a quienes asisten a ella lo y la cual tiene la finalidad de brindar a las personas que asisten a ésta, una educación apropiada a las condiciones socio-culturales en las que se encuentren inmersas; tiene una variedad de funciones que van más allá del simple hecho de enseñar o instruir a los estudiantes. De acuerdo a (Pérez, 2000, pág. 255) las tres funciones complementarias que la

escuela puede y debe cumplir son: la función socializadora, la función instructiva y la función educativa.

- La función socializadora: La escuela como institución social ejerce poderosos influjos de socialización.
- La función instructiva: Se desarrolla mediante la actividad de enseñanza- aprendizaje, sistemática e intencional.
- La función educativa: Ofrece a las futuras generaciones la posibilidad de adquirir un conocimiento crítico, para que cada individuo reconstruya conscientemente su pensamiento y actuación.

Por otra parte, el marco de la presente investigación se centra principalmente en el contexto educativo del Nivel Medio Superior o Bachillerato, el cual se define como un nivel de educación intermedia entre los estudios de secundaria y universitarios que da servicio principalmente a jóvenes de entre 15 y 18 años, el cual no sólo busca ser un peldaño más en la escalera escolar de los estudiantes, sino que es parte su formación y desarrollo integral como personas y ciudadanos pero también como futuros profesionistas; ya que en este nivel se sientan las bases que servirán de soporte para futuros estudios universitarios (SEP, 2006; UANL, 2009).

Dentro de la gran diversidad de modalidades de bachillerato que ofrece la Universidad Autónoma de Nuevo León, se encuentra el bachillerato bilingüe progresivo cuya función es principalmente reforzar el idioma inglés en alumnos de secundarias públicas con altos estándares académicos tomando una carga extra en la materia de inglés e impartiendo una materia de su currículo en el idioma inglés (CIDEB, 2009), dándoles así la oportunidad de poder acceder a una mejor preparación en este idioma como incentivo a su gran desempeño académico y que en ocasiones por falta de recursos económicos no pueden tenerlo tan accesible.

Lo anterior, es de suma importancia para la presente investigación ya que el estudio fue realizado con estudiantes que forman parte de este tipo de bachillerato impartido en la Preparatoria No. 7 de la UNAL, los cuales por el proceso de selección que siguen y las características académicas que poseen, son una muestra muy específica dentro de todo el espectro de los estudiantes del bachillerato general.

2.2. Jóvenes adolescentes

El interés por el estudio de los adolescentes como estudiantes recae en el hecho de ser considerados sujetos complejos y diversos; definidos por Lucas (2007, pág. 1) como un “segmento poblacional profundamente heterogéneo en tanto que enfrenta muy distintas condiciones y oportunidades de desarrollo personal y social”.

Para comprender de manera general a los adolescentes, se realizó una descripción de los distintos factores que los describen y que a su vez afectan su manera de pensar, actuar y sentir; entre estos se encuentran: características generales, identidad y cultura adolescente

La palabra adolescencia proviene del verbo en latín *adolescere*, que significa “crecer” o “crecer hacia a la madurez” y es un periodo de crecimiento entre la niñez y la edad adulta (Hurlock, 1994). Rice (2000) define a la adolescencia como un puente entre la niñez y la edad adulta sobre el cual los individuos deben pasar antes de convertirse en adultos maduros, responsable y creativos. Por lo tanto, se puede decir que los adolescentes poseen características físicas, cognitivas y emocionales que sólo son propias de su edad y que definen su forma de ser en distintos aspectos.

Uno de los factores que se reconocen en esta etapa, es la identidad adolescente, la cual desde un punto de vista generacional, será muy variado y dependerá del contexto histórico y de

la sociedad. Es por esta razón que la identidad es un fenómeno construido socialmente, que nunca acaba, sino que se enriquece y se transforma a partir de la inserción de las personas en grupos y espacios, formales o no, que tienen una importante carga subjetiva, emergen de la confrontación cotidiana con el medio y con uno mismo (Hernández J. , 2006)

Por tal motivo, se considera relevante hacer una distinción entre lo que Rice (2000) identifica como la sociedad adolescente y la cultura adolescente para conocer más detalladamente aquellas características sociales que los distinguen del resto de la población.

La sociedad adolescente “se refiere a las organizaciones estructurales de subgrupos dentro de un sistema social adolescente” y la cultura adolescente es definida como “la suma de formas de vida de los adolescentes” (Rice, 2000, pág. 237). Por lo tanto, la sociedad adolescente se distingue por las interrelaciones que existen entre los adolescentes de un sistema social determinado, mientras que la cultura adolescente, describe la forma en que piensan, se comportan y viven.

Es así, que el concepto de culturas juveniles, es importante para la presente investigación, ya que los jóvenes adolescentes que formaran parte de la muestra, forman parte de una generación específica, inmersa en un contexto social y educativo determinado, y cuyas narrativas pueden estar afectadas por aquellos ideales, creencias, sentimientos y comportamientos de una cultura juvenil a la que pertenezcan.

2.3. Narrativas

La descripción de las narrativas, es un aspecto de suma importancia para construir la base teórico- metodológica de la presente investigación, puesto que por medio de la utilización de los diarios temáticos, los estudiantes utilizan las narrativas escritas con el fin de expresar y

representar distintas temáticas. Es decir, la utilización de la estrategia de los diarios temáticos nos permitirá reconocer a partir de su análisis las principales categorías de análisis lo que los alumnos expresan sobre distintos temas escolares, los cuales a su vez contribuirán a “saber qué piensan y cómo perciben la realidad los actores de la universidad desde el mundo de sus significaciones” (Mireles, 2006).

Las narrativas son las historias que alguien cuenta; son las historias que las personas realizan con el fin de explicar, justificar y dar coherencia a través del tiempo, así mismas y a su entorno (Iconoclastas, 2008). Por otra parte, Franco, Nieto y Rincón (2010) afirman que la narrativa es “un dispositivo para describir, comprender y asignar sentido a la vida que vivimos; así narrar es una modo de investigar al ser humano en sus vivencias, contextos y culturas”. Finalmente, y en este mismo sentido (Ochs y Capps, 1996 citado por Saucedo, 2007, p. 26) definen a las narraciones* como “un medio a través del cual los individuos se presentan a sí mismos, interpretan la realidad, sus experiencias, y sus vínculos con las demás personas”.

Estas definiciones, nos llevan a concluir que las narrativas son una importante fuente de conocimiento sobre la vida de los individuos ya que sus historias no sólo nos dan información de su vida sino también de sus experiencias, realidades y contextos socio-culturales en los que se desenvuelven, razones por las cuales convierten a los diarios temáticos de los alumnos en una herramienta significativa para la comprensión y entendimiento de los mismos.

Además de estas consideraciones, es necesario tomar en cuenta que los aspectos socio-culturales juegan también un papel importante en la actividad narrativa, y que estos aspectos se ven reflejados en la manera de narrar un evento y cómo éste es descrito por medio de un lenguaje y discurso específico.

* En el texto de Saucedo se utiliza la palabra “narraciones” como sinónimo de narrativas.

Franco, Nieto y Rincón (2010) hacen referencia al elemento socio-cultural de las narrativas al definir las desde una perspectiva sociológica, la cual define la narrativa

- Como instrumento que busca establecer patrones de organización colectiva para el descubrimiento del sujeto social como actor en la construcción de la identidad social. Así mismo, describe las maneras en las que la sociedad vive su cotidianidad, la interacción social, el drama colectivo, los conflictos y problemáticas que la definen.

Por su parte, Guzmán y Saucedo (2007, pág. 7) mencionan que el objetivo de estudiar las narrativas estudiantes no sólo se enfoca en conocer si aprenden o no en las aulas, o en identificar los grupos a los que pertenecen sino “para adentrarse en el campo de sus experiencias de la escuela, de sus procesos subjetivos, a través de los cuales viven, dan sentido y se posicionan respecto a lo que escuela les ofrece”.

Es por esto que en la actualidad se han generado una gran diversidad de estudios referentes a las experiencias escolares de los estudiantes de preparatoria, a través de estudios cualitativos entre los cuales se incluyen el uso de las narrativas (Guerra, 2000; Guerrero, 2000; Guzmán y Saucedo, 2007; Hernández, J., 2006; Velázquez, 2007 y Weiss, 2010).

La importancia de estos estudios, radica en que a través de éstos se puede incursionar en la compleja dimensión subjetiva de las experiencias de los estudiantes para conocer lo que viven, piensan y sienten (Guzmán, C. y Saucedo, C., 2007, pág. 7). El conocer estas experiencias subjetivas de los estudiantes, son las que permiten darle vida a la teoría, aún y cuando éstas no describan un hecho o una verdad absoluta nos da la posibilidad de explicar las múltiples situaciones que se dan al interior de las instituciones con los estudiantes y que al conocerlas se pueden realizar distintas estrategias educativas para la mejora de la educación a través de políticas educativas adecuadas, pertinencia en los planes de estudios y un cambio en la

concepción del estudiante para que así no exista un distanciamiento entre sus intereses, aspiraciones e inquietudes y las acciones ejecutadas por las autoridades educativas.

MÉTODO

3.1. Descripción de la metodología

La metodología que se utilizó en este trabajo se basa principalmente en el método biográfico narrativo, o investigación narrativa. Bolívar, Domingo y Fernández (2001, pág. 18) definen la investigación narrativa como “una subárea dentro del amplio paraguas de la investigación cualitativa, más específicamente como investigación experiencial”, mientras que Phinney (citado en Daiute y Lightfoot (2004) afirma que el método narrativo es un medio para examinar las maneras en las que los individuos dan sentido a sus vidas dentro de un contexto socio histórico cambiante; finalmente Rivas (2009) la definen como:

una forma de conocimiento que interpreta la realidad (educativa en nuestro caso) desde una óptica particular: la de la identidad como una forma de aprendizaje de los contextos en los que los sujetos viven y los modos como los narramos en un intento de explicarnos el mundo en que vivimos.

- Esta última definición, nos deja entrever 3 características que centran su atención en elementos que están presentes en el trabajo que me encuentro realizando. Éstas son:
- Una interpretación de una realidad en particular.
- Aprendizaje de identidades dentro de un contexto específico.
- Modos de narración en un intento de explicación del mundo.

Para realizar lo anterior fue necesario determinar cuál sería el instrumento de recolección de datos a utilizar, de acuerdo a las características de la investigación cualitativa y narrativa. Es

por esto que se seleccionaron los diarios temáticos como fuente de recolección principal, los cuales se definen a continuación:

Diarios temáticos: Es una técnica narrativa de investigación cuyo formato es similar a una autobiografía o a una historia de vida ya que el sujeto escribe sobre sí mismo y su vida; sin embargo éstos difieren de las anteriores en que en ellos se escribe sobre un tema dado pero desde su punto de vista y en ocasiones se hace referencia a extractos de su vida pasada, presente o futura. Esta última característica es la que nos da información relevante para el estudio de las narrativas expresadas en estos diarios temáticos.

3.2. Población y Muestra

La muestra que se presenta en la Tabla No. 1 consiste en un total de 77 alumnos divididos en dos grupos distintos de la Preparatoria No. 7 Unidad Oriente de la UANL. El primer grupo consiste 43 alumnos de la generación 2009- 2010, el otro grupo consta de 34 alumnos de la generación 2010 – 2011 del Bachillerato Bilingüe Progresivo, los cuales durante la puesta en práctica de esta técnica de investigación narrativa, se encontraban estudiando el tercer y cuarto semestre de la preparatoria pero sus diarios fueron recolectados con anterioridad para los propósitos de la investigación.

Ambos grupos están formados por jóvenes de ambos sexos, cuyas edades oscilan entre los 16 y 17 años en promedio.

3.3. Construcción de datos

Los datos utilizados en esta fase de la investigación consisten en los 113 textos extraídos de los 77 diarios temáticos, los cuales implicaron un proceso de recolección, selección transcripción, lectura y análisis e interpretación, el cual se presenta a continuación:

- a) Selección de los temas: De la diversidad de temas escritos en los diarios temáticos de los alumnos solamente se escogieron aquellos relacionados con la investigación, los cuales pudieran proporcionar datos en relación a la escuela preparatoria, éstos fueron: mi vida en la preparatoria y mi biografía.
- b) Transcripción de los datos: Debido a que los textos de los alumnos se encontraban escritos a mano, se hizo un proceso de transcripción en formato electrónico para que posteriormente se pudiera realizar el análisis con el software MAXQDA.
- c) Selección de las categorías: Para seleccionar las categorías fue necesario realizar varias veces las lecturas de los diarios y se fueron haciendo anotaciones marginales en cada uno de ellos para ir encontrando las coincidencias en las ideas que los estudiantes expresaban. Se realizó un análisis paradigmático (Bolívar, 2002) de los datos, en donde se hicieron las categorías posteriormente a la lectura, es decir, éstas no estaban predeterminadas.
- d) Codificación y categorización de datos: Para realizar la codificación de los datos (Ver Figura No. 1), se utilizó el software de análisis cualitativo de datos MAXQDA, el cual fue de gran ayuda para realizar la codificación de las ideas escritas e ir ingresándolas a la categoría correspondiente.

RESULTADOS

En relación a los objetivos y las preguntas de investigación planeadas se encontraron respuestas favorables que satisfacen los propósitos de este trabajo como lo son:

1. Las principales narrativas sobre la escuela preparatoria encontradas en las 4 categorías:
Vida en la preparatoria: experiencias adolescentes, la escuela: ¿socializar o aprender?;
transiciones escolares: de la secundaria a la preparatoria y el antes y el después de la prepa;
expectativas escolares (Ver Tabla No. 2).

En cada una de estas categorías se encontró respuesta a las interrogantes planteadas como preguntas secundarias, ya que en éstas se presentan fragmentos que hacen referencia a las diferentes experiencias que los jóvenes estudiantes viven dentro de la preparatoria y que ellos mismos las caracterizan tanto positiva como negativamente.

Martha: “I tell you my life in the high school that phase have been the best in all my short life”.

“Te lo digo, mi vida en la prepa, esta etapa ha sido la mejor en toda mi corta vida”

Yesenia: “But now I have more responsibilities: homework, exams, and sometimes I get stressed. I’ve had some difficult times...About the school, it’s a bit more difficult than Jr. High School, because of the subjects and the teachers.”

“Pero ahora tengo más responsabilidades: tareas, exámenes, y a veces me estreso. He tenido algunos momentos difíciles... Sobre la escuela, es un poco más difícil que la secundaria, por las materias y los maestros.”

Además, se refieren al hecho de que dentro de la escuela aparte de ir a aprender y adquirir nuevos conocimientos en distintas áreas, ésta se convierte en un espacio en donde les es posible

socializar con sus demás compañeros, conocer nuevas personas y entablar relaciones con personas del sexo opuesto (noviazgos).

Benjamín: “I have been learning a second language, that of course would help me to get a better job, and I would improve other abilities that I didn’t know I had”.

“He estado aprendiendo un segundo idioma, que claro me ayudará a obtener un mejor trabajo, y mejoraré otras habilidades que no sabía que tenía”.

Angela: “A few months later, I was entering to high school and I have to admit I finally found my true friends, people who cares about me make me smile when I’m about to cry , and give me advice when I need it.”

“ Hace unos meses, entré a la prepa, y tengo que admitir que finalmente encontré a mis verdaderos amigos, personas que se preocupan por mí, me hacen reír cuando estoy a punto de llorar, y me dan consejos cuando los necesito”.

Por otra parte, manifiestan las distintas emociones y sentimientos que experimentan antes y durante su estancia en la preparatoria, los cuales pasan de un estado negativo (miedos, ansiedades, estrés) a un estado positivo (alegría, felicidad, estabilidad); describiendo además los cambios que implica el cambiar de nivel educativo y los retos que enfrentan para adaptarse al nuevo ambiente escolar.

Keila: “When I got into art the high school, I was afraid because was a new school, were new teachers and classmates, were new subjects and rules; I was starting a new lifestyle”.

“Cuando entré a la preparatoria, tenía miedo porque era una nueva escuela, nuevos maestros y compañeros, nuevas materias y reglas; estaba comenzando un nuevo estilo de vida”.

Alín: “I am in third semester, I am in other classroom with different persons, first I thought that it was bad, but here my new classmates are very funny, great and cool. “Estoy en tercer semestre, y estoy en otro salón con personas distintas, primero pensé que iba a ser malo, pero mis nuevos compañeros son muy graciosos, geniales y chidos”.

Finalmente, caracterizan la escuela preparatoria como un lugar que les provoca sentimientos de nerviosismo durante el proceso de selección, pero una vez que conocen que han sido aceptados se sienten que han alcanzado una meta importante provocándoles una satisfacción y un efecto de éxito y confianza personal. Esto provoca que al finalizar sus estudios se vean a sí mismos como personas capaces de seguir adelante con sus estudios universitarios, los cuales parecen ser de gran importancia y relevancia para ellos.

Laura: “And I answered the exam, and days later the published the results and guess what? I entered! That day was going so good! Since that day I have been feeling so confidence.”

“ Y contesté el examen, y días después publicaron los resultados y ¿adivina qué? ¡Entré! ¡Ese día fue muy bueno! Desde ese día me he sentido muy confiada.

Gerardo: “Now I’m preparing to have the exam to enter to the collage. I want to enter to medicine school because I want to be a Doctor”.

“Ahora me estoy preparando para tener el examen para entrar a la Universidad. Quiero entrar a la escuela de medicina porque quiero ser un doctor”.

2. Conocimiento sobre los jóvenes adolescentes en cuestión de su desarrollo físico, cognitivo y emocional; así como de las principales características identitarias y culturales propias de esta etapa.

- Pasan por una etapa del desarrollo, la cual les genera cambios físicos y emocionales importantes.
- Sus emociones son sumamente sensibles, pueden ser exageradas la mayor parte del tiempo.
- La socialización e integración a un grupo con sus mismas características culturales es de suma importancia para ellos.
- Tienen la necesidad de expresar su identidad a través de distintos medios, entre ellos su forma de vestir y hablar.
- Su autoconcepto y autoestima se ven influenciados por la relación que tienen con sus pares.
- Usualmente se describen como liberales y rebeldes ante las autoridades.
- Tienen una perspectiva crítica sobre los acontecimientos a su alrededor.

CONCLUSIONES

Finalmente, en lo que respecta a las narrativas sobre la escuela preparatoria se encontraron 5 ideas sobresalientes de lo que la escuela significa para los jóvenes adolescentes del Bachillerato Progresivo de la Escuela Preparatoria No. 7:

1. Un espacio de vida juvenil (Dubet y Martuccelli, 1998) en donde experimentan situaciones positivas como negativas. Las primeras se describen principalmente en su última etapa en la escuela, mientras las segundas al inicio en donde pasan por un proceso de adaptación

en donde experimentan sentimientos negativos (Satulosky y Theuler, 2009) y Hargreaves, et.al (2000).

2. Un espacio de convivencia con otros compañeros, con los cuales pueden socializar (Hurlock, 1994) y compartir intereses comunes. Por medio de esta socialización construyen sus identidades tanto individuales como culturales (Hernández, J, 2006) y (López, 2006). Siendo la pertenencia al grupo uno de factores más importantes en esta etapa (Sánchez, 2006).

3. También la describen como un territorio (Satulosky, Theuler, 2009), un espacio nuevo e incierto al cual deben adaptarse en un inicio, en donde las emociones intensificadas (Hurlock, 1994), propias de la adolescencia, les hacen sentir el proceso de cambio aún mayor. La adaptación incluye familiarizarse con la escuela, nuevos maestros, compañeros, nuevos horarios, reglas y costumbres. Finalmente, una vez completado este proceso, los alumnos son capaces de “apropiarse” de este nuevo territorio.

4. Además, la describen como un espacio que al ingresar les provoca un sentimiento de éxito y confianza, debido a que este logro incrementa su autoestima y su autoconcepto (Rice, 1997), cuyo efecto positivo se refleja en una construcción de identidad y relaciones sociales sólidas.

5. Finalmente, los alumnos reflejan una consciencia reflexiva y madura sobre la importancia del aprendizaje en la escuela y el beneficio que les traerá en el futuro (mejores condiciones de vida) así como un medio para continuar sus estudios superiores.

En resumen, se puede decir que el problema planteado en un inicio sobre cómo caracterizan los jóvenes estudiantes la escuela preparatoria mediante sus narrativas se soluciona parcialmente, considerando que dentro de un trabajo de investigación no se puede llegar a estudiar todo el espectro de posibilidades que éste puede tener.

Sin embargo, todavía quedan diversas tareas pendientes por resolver respecto a las narrativas sobre la escuela preparatoria y el conocimiento sobre los jóvenes adolescentes.

Entre las principales limitaciones se puede mencionar el número de estudiantes utilizados para la muestra, el uso de un solo tipo de método de recolección de datos, así como el reconocimiento limitado de las características juveniles de los adolescentes en base sólo a sus narrativas y a la experiencia docente; elementos que pueden ser ampliados trabajos posteriores.

REFERENCIAS

Bolívar, A, Domingo, J.y Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en la educación: Enfoque y metodología. Madrid: La Muralla.

Bolívar, A. (2002). Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol. 4 No. 1. Recuperado el 8 de septiembre de 2011, de ¿De nobis ipsos silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en la educación: <http://redie.uabc.mx/contenido/vol4no1/contenido-bolivar.pdf>

CIDEB. (2009). Oferta Educativa. Recuperado el 10 de mayo de 2010, de http://www.cideb.uanl.mx/layout_espanol_oferta.htm

Daiute, C. y Lightfoot, C. (2004). *Narrative Analysis: Studying the development of Individuals in Society*. United States: Sage Publications.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.

Franco, N., Nieto, P. y Rincón, O. (2010). Las narrativas como memoria, conocimiento, goce e identidad. Recuperado el 2 de septiembre de 2010, de www.c3fes.net/docs/tacticas_contexto.pdf.

García, M., Lubián, P. y Moreno, A. (2010). La investigación biográfico narrativa en educación. Recuperado el 08 de septiembre de 2011, de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/IBN_Trabajo.pdf

González, J. (2007). *Historias de Vida y Teorías de la Educación: Tendiendo Puentes*. Recuperado el 07 de septiembre de 2011, de *Revista Encounters on Education* Vol. 8: <http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/19/12Monteagudo.pdf>.

Guerra, I. (2000). ¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales. Recuperado el 02 de octubre de 2011, de *Revista Mexicana de Investigación Educativa* No. 10 Vol. 5: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14001004>

Guerrero, M. (2000). La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes. Recuperado el enero de 20 de 2011, de Revista Mexicana de Investigación Educativa No10. Vol.5:

Guzmán, C. y Saucedo, C. (2007). La voz d elos estudiantes: Experiencias en torno a la escuela. México: Ediciones Pomares.

Hargreaves, A. (2005). Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos cambia el profesorado. Madrid: Morata.

Hargreaves, A., Earl, L, y Ryan, J. (2000). Una educación para el cambio. Reinventar la eucación de los adolescentes. México,D.F: Ediciones Octaedro.

Hernández, J. (2006). Construir una identidad. RMIE No.29 Vol. 11, 459-481.

Hornillo, E. y Sarasola, J. (2003). Portularia 3. Recuperado el 27 de abri de 2011, de El interés emergente por la narrativa como método en el ámbito socio-educativo:
www.uhu.es/publicaciones/revistas/portularia/bajar.php

Hurlock, E. (1994). Psicología de la Adolescencia. México, D.F.: Paidós.

Iconoclastas. (2008). Las narrativas. Recuperado el 2010 de septiembre de 02, de
<http://www.iconoclastas.biz/2008/05/las-narrativas/>

- Lucas, E. (2007). Hacia las representaciones sociales de la adolescencia: Elementos para un debate. Recuperado el 25 de septiembre de 2010
- López, D. (24 de noviembre de 2006). Reflexiones teóricas sobre la identidad juvenil. Recuperado el 08 de enero de 2011, de Cuba Arqueológica: www.cubaarqueologica.org
- MAXQDA. (2011). Análisis cualitativo de datos textuales con MAXQDA. Recuperado el 09 de abril de 2012, de <http://www.maxqda.com/lang/es>
- Mireles, O. (2006). Las Representaciones Sociales: Una Alternativa Teórica-Metodológica para el Estudio de la Universidad y sus Actores. Recuperado el 19 de mayo de 2010, de http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje8/044.htm
- Moore, T. (2006). Filosofía de la educación. México: Trillas.
- Pérez, A. (2000). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata.
- Rice, P. (2000). Adolescencia, Relaciones y Cultura. Madrid: Pearson Education.
- Rivas, J. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En J. y. Rivas, Voz y Educación: La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad. Barcelona: Octaedro.

Rivas, J. y Herrera, D. (2009). Voz y educación: La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad. Barcelona: Editorial Octaedro.

Sánchez, C. V. (2006). La diversidad cultural y los modelos de identidad. Congreso Estatal de Investigación Educativa. Actualidad, Prospectivas y Retos.

Secretaría de Educación Pública. (2006). Programas de Modernización educativa 2001-2006. México.

Sparkes, A. y Devís, J. (2007). Investigación narrativa y sus formas de análisis: Una visión desde la educación física y el deporte. En W. y. Moreno, Educación, cuerpo y ciudad. El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales. Medellín: Funámbulos.

Satulovsky, S. y Theuler, S. (2009). La escuela como territorio. La mirada de la juventud como transición y sus limitaciones. De los problemas a los derechos, págs. 42-43.

Universidad Autónoma de Nuevo León. (2008). Plan de Desarrollo del Sistema de Educación Media Superior. Recuperado el 20 de octubre de 2010, de www.uanl.mx/.../plan_de_desarrollo/.../Plan_de_Desarrollo_del_Sistema_de_EMS.pdf

Velázquez, L. (2009). Preparatorio: Trayectorias y experiencias en la escuela. En C. Guzmán C. y Saucedo, La voz de los estudiantes en torno a la escuela. México: Ediciones Pomares.

Weiss, E. (2010). Propuesta Educativa. Recuperado el 02 de octubre de 2011, de Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivización, el encuentro con los otros y reflexibilidad: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/articulos/18.pdf>

7. TABLAS Y FIGURAS

Tabla No. 1 Características de la muestra

Generación 1 2009- 2010		Generación 2 2010- 2011		Total	% Textos por tema
Biografía	35	Biografía	25	60	53.10%
Vida en la prepa	19	Vida en la prepa	34	53	46.90%
Total de Textos				113	

Tabla No. 2 Categorías sobre las narrativas.

ESCUELA PREPARATORIA	Segmentos Recuperados	% Porcentaje
1. Vida en la prepa: Experiencias escolares	213	47.02%
2. La escuela: ¿socializar o aprender?	157	34.66%
2. Transiciones escolares: De la secundaria a la preparatoria	45	10.59%
El antes y el después de la prepa: Expectativas escolares	35	7.72%
Total de segmentos	453	



5 **My life in high school:** My life in high school has been a bit stressful because since the first day of the semester, the teachers have commissioned a lot of homework but it hasn't been a problem for me. My grades of first and second semester were very good. During the first semester I met all the students of the group 115 and students of other groups. Our group had a lot of experiences and we had team works to prepare classes and many things more during the first and second semester. Then on third semester our group separated and some students changed to group 307 and I am one of them. And now I am doing my homework and trying to get good grades on exams. I really like Preparatoria 7 Oriente, I have had a lot of good moments there and every day I am more intelligent. I remember the first day that I went there to have an exam, I was very nervous but when I knew that I passed the exam I was very happy. And this is it.

PONENCIA: LA FORMACIÓN DE SUJETOS INVESTIGADORES CON CONCIENCIA HISTÓRICA. RECUPERACIÓN DE EXPERIENCIAS.

Hernández D.¹, Burgos R.²,

a Universidad Autónoma de Chiapas Facultad de Ciencias Sociales Tuxtla Gutiérrez, Chiapas

b Universidad Autónoma de Chiapas Facultad de Humanidades, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas

dahercruz@hotmail.com, rburgos@unach.mx

Trabajo preparado para su presentación en el

Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL

Eje Temático: Estrategias y procesos educativos

a) Prácticas y Metodologías Educativas Innovadoras.

RESUMEN / ABSTRACT

En esta ponencia se presentan los resultados parciales de un trabajo de investigación crítica orientado desde la “reflexión sobre la acción” (Shön, 1987), que recupera la experiencia educativa del doctorado en “formación de sujetos y conciencia histórica”, en el que la epistemología del presente potencial y la didáctica no parametral son los fundamentos metodológicos y pedagógicos para la formación de profesionales de la investigación en el campo de las ciencias sociales y humanidades. Se trata de abrir la discusión en torno a la necesidad de propiciar el desarrollo de capacidades como la escucha, la memoria histórica, la problematización, la pregunta, el uso crítico de la teoría y la lectura de lo emergente que den lugar a procesos de enseñar y aprender que pongan en tensión las actuales prácticas de formación de doctores en el área de las ciencias sociales y humanidades. Proponemos, desde una lógica de formación crítica y en complejidad creciente, que en los espacios institucionales de formación se coloque a los sujetos en el centro de los procesos educativos y desde ellos dinamizar, en forma

dialéctica, los demás elementos del acto educativo: los contenidos, los métodos, las tecnologías y el currículum mismo.

Palabras clave: Investigación crítica, epistemología del presente potencial, didáctica no parametral, formación de sujetos, complejidad creciente.

INTRODUCCIÓN

Vivimos un tiempo, al menos en América latina, en que es urgente pensar la realidad con vistas a dar cuenta de su movimiento y reconocer la exigencia de su transformación. En México, entramos desde hace ya dos décadas a un deterioro de las relaciones económicas, políticas y sociales internas, que hoy se expresan en la desconfianza del Estado y sus instituciones; en el mercado y sus estrategias; en la corrupción, el narcotráfico, los problemas ambientales y ecológicos, la delincuencia organizada, la inseguridad pública, la atención a la salud en áreas consideradas por décadas marginadas, entre otras muchas problemáticas sociales. Ante ello, es que afirmamos que es urgente pensar y, citando a Heidegger (2008), también diremos que lo gravísimo de nuestra época es que no pensamos.

El pensamiento hace posible la imaginación, la creatividad, la invención, la innovación, la ruptura de los límites impuestos como determinaciones que terminan por empequeñecernos. El problema que nos convoca emerge de observar que los programas de formación de investigadores se han convertido en espacios que, -amen de los discursos un tanto nuevos como “las competencias”, que incluso nos hablan de desarrollar el pensamiento crítico, y que terminan reduciéndose acaso a un nivel cognitivo-, han dejado pendiente por largos años en el trayecto de la formación, el desarrollo de un pensar epistémico metodológico en tanto posibilidad de construcción de conocimiento. Partimos de preguntarnos ¿De qué conocimiento hablamos cuando se afirma que los futuros investigadores construyen conocimiento? ¿Cómo entramos en

relación de conocimiento desde la experiencia en los espacios de formación? ¿Cómo incorporar a los sujetos en el proceso mismo de construcción de conocimiento?

Las ideas desarrolladas en esta ponencia, descansan en tres supuestos:

- a) La epistemología del presente potencial y la didáctica no parametral pensadas como enfoque crítico que fundamenta la acción de formación de investigadores.
- b) Es una exigencia y desafío de época formar a sujetos investigadores con conciencia histórica.
- c) La reflexión sobre la acción contribuye al enfoque de investigación crítica para la construcción de conocimiento sobre la realidad.

MARCO TEÓRICO

Desde hace tres años estamos participado de una apuesta de formación a través de un programa doctoral denominado “formación de sujetos con conciencia histórica” promovido por el Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, en el seno del cual Hugo Zemelman Merino (2003) y su propuesta epistemológica del presente potencial nutre el proceso de formación, junto a otros notables pensadores desde América Latina, tales como Anibal Quijano, Enrique Dussel, Pablo González, Amir Sader, Alcira Argumedo, Boaventura de Souza Santos, entre otros. La propuesta epistémico metodológica del presente potencial encuentra su concreción didáctico pedagógica en la denominada didáctica no parametral desarrollada por Estela Quintar y otros.

A decir de Quintar (2006) La epistemología del presente potencial otorga “un ángulo de construcción de conocimiento que se articula sobre la base de una matriz epistémica como matriz de análisis teórico y existencial. Esta matriz epistémica toma como punto referencial del análisis

la realidad histórico-cultural que adquiere sentido y significado en los sujetos que la construyen.”
(p.40)

Esta realidad histórico-contextual del sujeto sintetiza su composición en una historia dada, una historia dándose y una historia por darse. Quintar dirá que “Es en este dándose y por darse que se configuran los sujetos que hacen la historia en toda su complejidad subjetiva e intersubjetiva...es decir, es en su complejidad emocional, cognitiva y cultural en la que se conforma lo social.” (p.41)

- a) Por su parte la didáctica no parametral es una postura que comprende el proceso de enseñanza como un proceso intencional de permanente promoción de ruptura de sentidos y significados en el propio devenir existencial, lo que implica definir:
 - a) al conocimiento como construcción de sentidos y significados; es decir de redes de representaciones simbólicas históricas e historizadas.
 - b) al sujeto concreto como individuo sujetado a su territorialidad contextual y a su subjetividad, lo que hace de él, un sujeto dialéctico en tanto que se articula en su sujeción simbólica como sujeto de deseo y como sujeto del inconsciente, sujeciones que se actúan en el mundo de relaciones situadas, en este caso, en situaciones de enseñanza y aprendizaje concretas.
 - c) A la investigación como proceso de construcción de conocimiento que articula un doble movimiento del sujeto: su subjetividad historizada y desde ahí, su comprensión-interpretación de la realidad objetivada en el conjunto de interrelaciones y determinaciones socio históricas que lo constituyen.

El espacio de formación del doctorado ofrece, a quienes estamos interesados en la búsqueda de alternativas de construcción de conocimiento - más allá del modelo positivista, de la

linealidad cusa efecto, de la opción hipotético deductiva e instrumental y su complemento de técnicas de investigación que hoy dominan la construcción de conocimiento y las formas canónicas de hacer investigación - una opción diferente que opta por la historicidad de la experiencia de los sujetos como punto de partida para la comprensión y transformación de la realidad, sujetos a quienes se considera constructores de su propia realidad, la que a su vez se entiende como compleja y en constante movimiento.

MÉTODO

A partir de una estrategia didáctico-pedagógica y metodológica de complejidad creciente, los sujetos en formación van desarrollando las capacidades y habilidades que les permiten construir conocimiento social pertinente. El proceso formativo, llevado a cabo en los llamados círculos de reflexión, en un permanente proceso de recursividad y articulación, va llevando a los sujetos, desde el dispositivo didáctico metodológico de la didactobiografía, por el sendero de la construcción de conocimiento social desde la historicidad de su experiencia, el desarrollo de un pensamiento epistémico crítico, el rompimiento de la linealidad tiempo espacio y el uso de las categorías de totalidad y dialéctica como articulación. La didactobiografía es un dispositivo didáctico empleado en el proceso de formación en el IPECAL para trabajar con la recuperación de la experiencia del sujeto a partir de la construcción de su memoria histórica, que permita darse cuenta y dar cuenta del sistema de creencias y supuestos desde los que ha construido su estar en el mundo, en la intención de colocarse en un nuevo ángulo de mirada sobre su presente-pasado y construir nuevos sentidos y significados, siempre en vigilancia, para la construcción de conocimiento crítico sobre lo social. Se espera que un sujeto que reconoce sus afectaciones y

marcas vitales las dimensiones socialmente para llevar a cabo un proceso de investigación crítica de los problemas sociales con los cuales se identifica desde la potencialidad de ser (estar-siendo).

El doctorado ofrece formas de comprender que la construcción de conocimiento social es posible desde el denominado presente potencial, que en términos simples se refiere a la toma de conciencia que hacen los sujetos de su colocación ante la realidad que están cotidianamente viviendo en relación con otros sujetos.

En términos metodológicos, epistémicos y didáctico pedagógicos, el proceso de formación va desenvolviéndose mediante el abordaje de categorías problematizadoras en sucesivas articulaciones de complejidad creciente y que constituyen la matriz epistémico metodológica y didáctico pedagógica de la propuesta de formación. Sujeto, subjetividad, realidad, historicidad, totalidad, experiencia, dialéctica como articulación, coyuntura, sentido, significado, presente potencial, horizonte de futuro y utopía son algunas de estas categorías problematizadoras que, en tanto ordenadoras y estructurantes, permiten a los sujetos dar contenido con su experiencia a lo largo del doctorado y les posibilita la construcción de conocimiento social crítico pertinente (ver figura 1).

Metodológicamente el proceso de formación supone seis momentos, cada uno de ellos representa un momento de formación en complejidad creciente, sin que esto signifique que sean estáticos o de continuidad lineal, más bien es un constante ir y venir, un permanente procesos de recursividad y articulación (Morín, 2007), en el que los sujetos están en la búsqueda de su historicidad y su colocación ante la realidad cotidiana que los constituyen. Es desde esta lógica de razonamiento y construcción desde donde recuperamos la experiencia del proceso de formación de investigadores en la que estamos interviniendo como coordinadores y/u observadores de círculos de reflexión:

Primer momento: Apertura de mirada, otra forma de leer la realidad.

Segundo momento: La construcción de la didactobiografía: Construyendo la historicidad.

Tercer momento: Sentido metodológico de la afectación en la construcción del problema: Problematicando las afectaciones y los síntomas.

Cuarto y quinto momento: La construcción del campo de observación y apertura del tema problema.

Sexto momento: Recuperación articulada de los momentos anteriores. Redacción de la tesis.

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN CRÍTICA REFLEXIVA

Desde el criterio metodológico propuesto por Shön (1987) en el que la acción (la práctica) debe ser objeto de reflexión crítica para la construcción de conocimiento, damos cuenta de las experiencias que hasta ahora se desprenden de lo vivido en el espacio de un círculo de reflexión con un grupo del doctorado en “formación de sujetos y conciencia histórica” con sede en San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Quienes preparamos este informe de investigación participamos, unas veces como coordinadores del círculo y otras como observadores del proceso, en los cuatro momentos transcurridos hasta ahora de los seis mencionados.

Primer momento. Apertura de mirada, otra forma de leer la realidad. Este primer momento corresponde al encuadre del proceso formativo. Generalmente cuando se inicia un programa de doctorado, lo primero que se presenta a los participantes es el plan de estudios, la estructura de los programas, los contenidos temáticos, los autores y teorías que se van a revisar; es decir, el aparato instrumental que sustenta el programa de formación. Poco importan los sujetos que participan en el proceso formativo, la realidad cotidiana en la que viven e interactúan con otros sujetos; tampoco resulta relevante la historicidad de sus vidas ni la subjetividad que

han construido, lo que importa es consumir teoría, aprender a explicar la realidad desde los conceptos y categorías que otros han construido, sin reflexionar ni cuestionar su validez para dar cuenta del contexto en que se vive. Esto es lo que Quijano (1992) han llamado pensamiento colonizado, forma de leer la realidad que se nos impone desde la educación básica (y de manera más amplia desde la familia), que partiendo de una mirada fundamentalmente eurocéntrica o norteamericana (además del bloque de poder gobernante) establece parámetros teóricos y metodológicos desde los cuales se lee la historia y realidad actual de los pueblos latinoamericanos, de México y en nuestro caso de Chiapas.

Empezar a romper con esta forma colonizada de leer la realidad, tomar distancia de los parámetros teóricos y metodológicos dominantes, y darse cuenta de que existen otras formas de leer la realidad, otra mirada desde la cual poder comprender mejor la historia, el pensamiento y la vida diaria de quienes habitamos esta parte del mundo llamada Latinoamérica, pero también la historia, el pensamiento y la vida diaria de cada uno de nosotros, es el propósito de este primer momento de formación del doctorado.

Se trata de experimentar una forma distinta de aperturar la mirada hacia uno mismo, hacia la búsqueda de la propia historicidad y de las circunstancias que nos constituyen como sujetos que hemos sido, que hoy somos, pero también en lo que podemos llegar a ser. Una manera de reflexionar que, sin carga teórica previa, da inicio a un proceso de pensamiento y conocimiento distinto al que comúnmente se realiza en otros espacios de formación; en otras palabras, se procura detonar una forma distinta de leer la realidad y aperturar nuevos ángulos de mirada sin iniciar desde la teoría ya dada, que sin dejar de ser valiosa, limita la ampliación de espacios de comprensión de lo que sucede a nuestro alrededor. En esta fase del proceso, se trabaja fundamentalmente con la experiencia, la problematización, la escucha y devolución crítica,

siendo el sentido: darnos cuenta de quiénes somos y cómo llegamos a ser, en otras palabras qué parámetros culturales han estado determinando nuestro estar-siendo.

Segundo momento. La construcción de la didactobiografía. Construyendo la historicidad. Intentar colocarse en la realidad desde uno mismo se dice fácil, sin embargo es todo un proceso que requiere voluntad y esfuerzo permanente de pensar y pensarse, de retornar al pasado para entender el presente, de buscar en las circunstancias, las emociones, las afectaciones y síntomas que nos constituyen, las razones de nuestro estar en el mundo y de las formas de relacionarse con los otros y con las cosas. En el doctorado, esta búsqueda de uno mismo, de la historicidad constitutiva, se va construyendo a partir del dispositivo didáctico metodológico denominado didactobiografía.

Durante este segundo momento del proceso formativo, quienes participamos en el doctorado compartimos la construcción de la didactobiografía personal con nuestros compañeros en los círculos de reflexión, desde nuestras vivencias, miedos y afectaciones; en una palabra, desde nuestra historicidad como sujetos. Al principio esta experiencia resulta un tanto difícil y en ocasiones dolorosa, pero permanentemente llena de emotividad y tensión, de búsqueda de sentido y significado. Las sucesivas revisiones y reconstrucciones de la didactobiografía se constituyen en un proceso continuo y permanente de darse y dar cuenta del sistema de creencias, valores y supuestos desde los que hemos construido nuestro estar y pensar en el mundo.

El propósito es que al escribir y reflexionar desde la didactobiografía, el ir y venir desde la propia historicidad, encontrar en el pasado los momentos más constitutivos de nuestro ser en el presente, tomar conciencia de cómo nuestras afectaciones, creencias, valores y las formas de relacionarnos con los otros dan sentido a la manera de colocarnos ante la circunstancias del presente, permitan hacer entender que colocarse en la realidad no es una postura circunstancial

de espacio y tiempo, sino una posición que, desde la subjetividad, se objetiva en la manera en que pensamos, decimos y actuamos ante las circunstancias del presente.

La construcción y reconstrucción de la didactobiografía permite dar y darse cuenta de cuál es la afectación constitutiva de nuestra colocación en la realidad, que nuestra forma de pensar, decir y actuar en relación con los otros y con las circunstancias se articula con esta marca vital que se hace consciente desde la historicidad. Asimismo, desde la problematización permanente, a través de preguntas que permiten aperturar nuevos significados a la afectación, van apareciendo en la didactobiografía los síntomas que objetivaban la colocación ante la realidad. En esta fase, aunados a los dispositivos didácticos ya mencionados en la primera fase, se incorpora la memoria y la historicidad.

Tercer momento. Sentido metodológico de la afectación en la construcción del problema. Problematizando las afectaciones y los síntomas. Darse y dar cuenta de las afectaciones y los síntomas que han marcado y marcan la historicidad de nuestro estar-siendo en el mundo, es un momento importante y necesario para empezar a construir conocimiento desde una lógica distinta a la lógica lineal de causa-efecto, propia de la metodología hipotético deductiva e instrumental que hoy domina ampliamente en los procesos de investigación social, pero no es suficiente. Quedarse en las afectaciones y los síntomas que nos marcan como sujetos individuales no basta para entender y comprender lo que sucede en el presente social. Hay que reconocer que se trata de un momento de comprensión de la realidad autoreferida a uno mismo, en nuestra relación con los demás, pero todavía no da cuenta de un nivel más amplio de comprensión de la realidad social. ¿De qué manera se articulan estas afectaciones personales con problemáticas sociales?, ¿Cómo pasar de este primer momento autorreferencial a un momento de

referenciación social?, ¿Cómo articular las afectaciones y síntomas personales con afectaciones y síntomas de carácter social?

En este tercer momento del proceso de formación, desde la didactobiografía y la construcción de un dispositivo denominado “esquema mental” que da cuenta de la articulación dialéctica de la red de afectaciones y los síntomas que nos constituyen como sujetos, se procura pasar, a través de preguntas problematizadoras, de la autoreferencia a la construcción de un problema social. Este es un momento complejo y nada fácil, es aquí donde cobra verdadero sentido la propuesta metodológica del presente potencial como posibilidad de construir conocimiento socialmente pertinente a partir del propio sujeto y la toma de conciencia de su colocación ante la realidad. Es aquí cuando las afectaciones y los síntomas, que nos constituyen como sujetos historizados, toman sentido en relación con la apertura de un campo problemático referido a la realidad cotidiana en la que nos desenvolvemos como sujetos en relación con otros sujetos.

Cuarto momento. La construcción del campo de observación y apertura del tema problema. Desde la construcción y lectura del esquema mental, en el que se fue plasmando la red de las afectaciones y los síntomas objetivados desde la didactobiografía, quienes participamos en el doctorado vamos construyendo el campo de observación desde el cual nos ubicamos en un espacio tiempo del presente para iniciar un proceso de reflexión e investigación para la construcción de conocimiento social pertinente. Es en este momento cuando las preguntas problematizadoras ocupan un lugar central para aperturar la mirada e ir más allá de lo observable, de la explicación causal de los fenómenos y hechos que se suscitan en un espacio tiempo de la cotidianidad de los sujetos.

Llegado este momento de la formación, los participantes en el doctorado podemos estar en la posibilidad de entender el sentido y la significación de nuestra colocación ante la realidad, de comprender cómo al nombrar la afectación, la marca vital descubierta, ésta se constituye en el concepto desde el cual problematizar la apertura un campo de observación ubicado en un espacio tiempo definido de la realidad presente, pero que fue construido desde la historicidad del sujeto y no sólo desde la observación ajena del mismo como comúnmente se hace desde los enfoques positivistas de investigación.

Un ejemplo de cómo se construye una red de afectaciones y síntomas puede aclarar mejor el propósito de estos dos momentos de formación. Pongamos que uno de los participantes identifica como afectación el miedo y como síntomas de éste, la incertidumbre, la inconformidad, la exclusión y la carencia; a partir de esta afectación y de estos síntomas, el sujeto construye una serie de preguntas tales como: ¿qué es el miedo?, ¿cómo se articula este miedo con síntomas como la incertidumbre, la inconformidad, la exclusión y la carencia?, ¿los sujetos con quienes convivo, en el trabajo por ejemplo, muestran en sus actitudes y formas de relacionarse con los otros estos síntomas?, ¿Son conscientes los sujetos de estos síntomas? Este ejercicio epistémico le posibilita pasar de la autoreferencia a la dimensión social del problema, esto es, a tratar de identificar si esta afectación y estos síntomas dan cuenta de un problema social en el que más sujetos presentan estos mismos síntomas en una circunstancia de espacio tiempo definida, que bien podría ser el lugar donde se trabaja o donde se desempeña alguna otra actividad.

En todos los momentos se opera con los dispositivos epistémico pedagógicos y en este cuarto momento se intensifica el uso crítico de las lecturas teóricas realizadas a lo largo del proceso de formación.

CONCLUSIONES

En el tránsito del proceso de la formación en que hemos transcurrido hasta ahora junto con los diez estudiantes que forman parte del círculo de reflexión, hemos observado que los ritmos y tiempos de comprensión y apropiación de la propuesta han exigido el respeto a la diversidad inherente a cada uno de los sujetos participantes; es decir hemos reconocido que los tiempos y espacios de los sujetos no siempre son los del curriculum formal, razón por la cual en esta propuesta se rompe con la lógica de homogenización que impone a los sujetos parámetros instituidos de tiempos y formas de control burocráticas que interfieren su proceso de formación y la propia producción de conocimiento.

Hemos observado que darse cuenta y dar cuenta de que es posible la construcción de conocimiento desde otra lógica de razonamiento que tiene como fundamento epistémico-metodológico la conciencia histórica o del presente potencial y como enfoque pedagógico la didáctica no parametral, genera en los estudiantes sentido de pertenencia a la corriente de pensamiento que distingue al programa y que lo hacen diferente de otros en los que no son claros el desde dónde y para qué de la formación.

Se busca en este largo proceso que el sujeto construya sentido de la investigación social, aperturando una línea de generación de conocimiento con la que se identifique vitalmente y desde la cual asuma una postura y un compromiso ético político con el conocimiento y la transformación de la realidad social de su época.

Al momento de la presentación de este informe de investigación los estudiantes del doctorado recién han iniciado el quinto momento de su proceso formativo, mismo que consistirá en elaborar una conceptualización, desde la experiencia construida, sobre el tema problema desde el cual continuaran el proceso de investigación crítica, ahora con una perspectiva hacia lo

social, lo cual les permitirá, en el sexto momento, la apertura de un campo problemático desde el cual desarrollar investigación social crítica.

REFERENCIAS

Burgos, R. y Hernández, D. (2011). Una experiencia de formación en el Doctorado Formación de sujetos y conciencia histórica en Universidad, profesión y áreas de conocimiento. Herrera Castañeda y Cabrera (Coord.). México: Universidad Autónoma de Chiapas.

Heidegger, M. (2008) ¿Qué significa pensar? Argentina: Terramar Ediciones.

Morín. E. (2007). Introducción al pensamiento complejo. México. Gedisa

Quijano, A. (1992). “Colonialidad y modernidad/racionalidad” en Perú Indígena Vol.13 Num. 29. Lima.

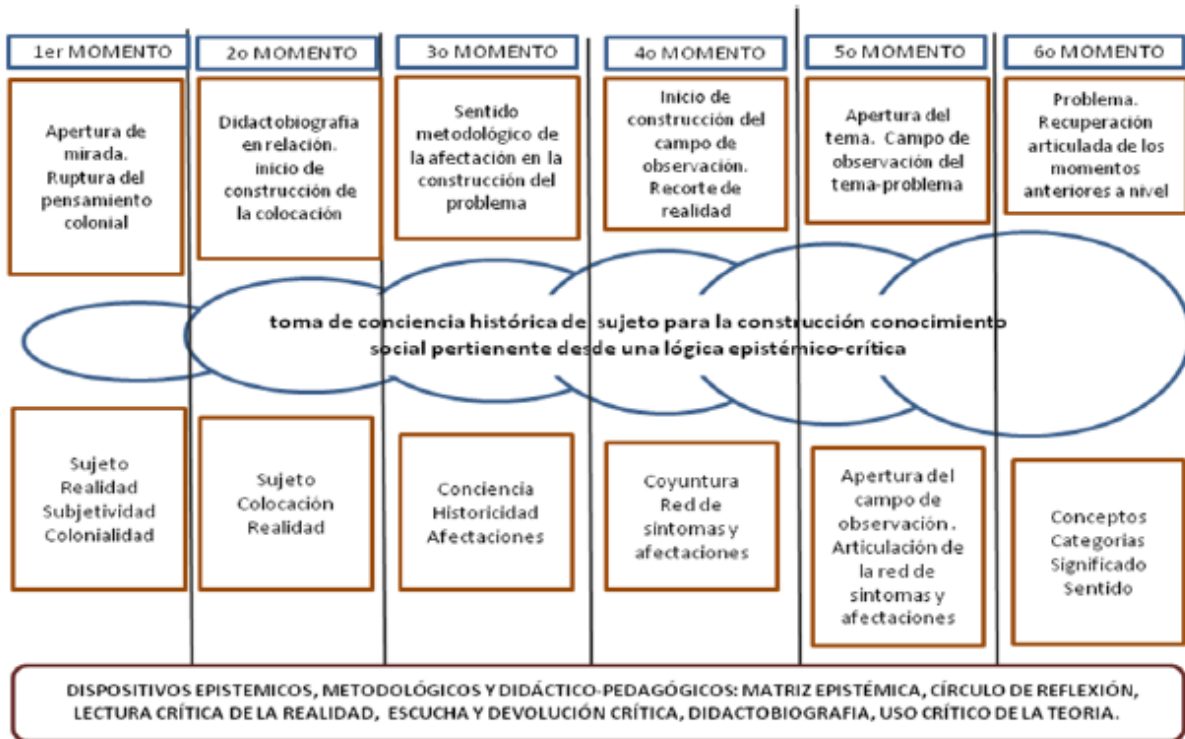
Quintar, E. (2006). La enseñanza como puente a la vida. México: IPECAL-IPN.

Shön, D.A. (1987). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje de los profesionales. Barcelona. Paidós.

Zemelman, H. (2003). Los Horizontes de la Razón I Dialéctica y Apropiación del presente. España: Anthopos Editorial.

FIGURA

Figura 1. Esquema de de formación en complejidad creciente



POTENCIALIDAD PAISAJÍSTICA Y CULTURAL EN EL PARQUE PRESA EL LLANO, VILLA DEL CARBÓN, 2012 A TRAVÉS DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL

Hernández, A.¹, González, E.², Rodríguez J.³,

¹ PROBOSQUE Toluca, México

² Instituto de Estudios Sobre la Universidad (IESU), Toluca, México

³ PROBOSQUE Toluca, México

emmagcarmona@yahoo.fr; jlca_uaem@yahoo.com.mx; yellowcopycat_12@hotmail.com

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL
Eje Temático: Estrategias y Procesos Educativos
a. Prácticas y Metodologías Educativas Innovadoras.

RESUMEN

El siguiente trabajo muestra la potencialidad paisajística y cultural del Parque Presa el Llano, Villa del Carbón, 2012. Estas características evidencian a su vez las condiciones de deterioro en la que está inmerso el parque, por ello, el conocimiento se convierte en una tarea categórica de la comunidad.

Los elementos físicos como clima, vegetación y manantiales son fuente escénica de la zona reconocida por los vecinos y comunidad. Sin embargo se desconocen las potencialidades y limitantes del lugar, por ello, el programa de Educación Ambiental se convierte en el instrumento que permite no solo conocer las potencialidades del lugar, sino incidir en la protección y aprovechamiento sustentable por la comunidad. En este programa se involucran los actores en el uso y manejo que se definen como comuneros e instancias administrativas del parque y los visitantes.

Con base en este marco, la pregunta que se plantea en este trabajo concierne a ¿Cuáles son los aspectos que debe contemplar una propuesta de Educación Ambiental que potencie las

unidades paisajísticas y culturales del Parque Presa el Llano? Por lo que el objetivo central es la construcción de la propuesta de Educación Ambiental desde el ámbito no formal que se concrete en un programa de formación que considere el potencial paisajístico y cultural; las características de los aprendientes; los diversos saberes, expresos en competencias; las herramientas de señalización educativa; la temática definida por los rasgos potenciales y la problemática identificada en la zona.

Palabras clave: Potencialidad paisajística, potencialidad cultural, Parque Presa el Llano, educación ambiental.

INTRODUCCIÓN

A pesar de los componentes físicos como el clima, la vegetación y los manantiales como fuente escénica del parque. Sin embargo se desconocen las potencialidades y limitantes del lugar, por ello, el programa de Educación Ambiental se convierte en el instrumento que permite no solo conocer las potencialidades del lugar, sino incidir en la protección y aprovechamiento sustentable por la comunidad. En este programa se involucran los actores en el uso y manejo que se definen como comuneros e instancias administrativas del parque y los visitantes.

Para el logro de este fin se identifican los referentes estratégicos que han marcado el desarrollo de la Educación Ambiental en el quehacer educativo no formal a partir de la revisión de los foros nacionales e internacionales con miras a ocuparse de la problemática ambiental; los supuestos teóricos que marcan el aprendizaje significativo para la población adulta; se evalúan las unidades paisajísticas y culturales del parque con base en la metodología del manejo de “fichas de Unidades Paisajísticas y Culturales” de Martínez (2008); además, se muestra el potencial turístico y cultural mediante el diagnóstico FODA.

Entonces este trabajo se compone por apartados que dan cuenta del trabajo en sus versiones teórica y empírica. En la primera se integra la Educación Ambiental en la educación no

formal como instrumento y estrategia hacia la sustentabilidad; la inclusión de los saberes ambientales y los pilares de la educación que permiten incidir en su conjunto en estrategias de aprendizaje significativo; las unidades paisajísticas y culturales como un referente de manejo sustentable. En la segunda se muestra la caracterización de la zona de estudio Parque Presa el Llano, que fundamentan la valoración de las unidades paisajísticas y culturales e incluye la descripción cartográfica del contexto de la Subcuenca Río San Jerónimo y del Parque Presa el Llano, es decir su condición, que se utiliza como un indicador de la problemática ambiental, desde el punto de vista escénico, es decir el valor estético y el interés del usuario.

Con base en esta información y trabajo de campo que se concretan en el diagnóstico FODA se resalta el potencial turístico, así mismo se presentan fichas explicativas de la valoración de los recursos paisajísticos y culturales y; la propuesta de educación ambiental en la población del Llano de Zacapexco para el manejo sostenible de las unidades paisajísticas y culturales, se plantea por competencias, que a su vez integran habilidades, conocimientos, valores y actitudes para maximizar las fortalezas y oportunidades y minimizar las debilidades y amenazas que tengan que ver con el tratamiento educativo de los temas. Para ello se han diseñado mamparas que sustentan el sendero educativo.

MARCO TEÓRICO

Referentes teóricos para el aprendizaje significativo en el contexto de la educación no formal.

Dado que la EA tiene implicaciones en la conducta a través de los aprendizajes, conviene ahora mostrar los referentes teóricos que lo potencian. En tal sentido se recuperan los planteamientos de Ausubel, Vygotsky, Piaget y Bruner en la educación no formal. Al respecto,

Torres (1996), señala que ésta modalidad es organizada, sistemática e intencional como es la Educación Formal (EF) con la diferencia de que ésta despliega su acción fuera de los ámbitos escolares y se adquiere a través de práctica y experiencias. En este sentido, los comuneros muestran interés por aprender acerca de su potencial paisajístico y cultural.

La educación no formal en México se ha incluido en la temática ambiental a partir de la sensibilización y el manejo de actividades en las comunidades, lo cual ha contribuido a la legitimación social del campo por instituciones públicas, privadas y sociales, centros de Educación Ambiental, programas académicos y organizaciones gubernamentales. Desde el referente normativo la Ley Nacional de Educación para Adultos, se concibe como una forma de educación extraescolar que se basa en el autodidactismo y en la solidaridad social como los medios más adecuados para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura entre los distintos sectores que comprenden la población y un adulto es aquella persona mayor de 15 años (Urquieta y Romero, 1993).

Se considera que en México la educación formal ha sido sujeta a una serie de reformas que incluyen teorías que promueven la formación por competencias, especialmente la teoría constructivista, y sustentada por los cuatro pilares que propone Delors (1986). Estos lineamientos han sido retomados en la propuesta para elaborar las estrategias de aprendizaje, desde el contexto de la educación no formal para adultos, en especial para los comuneros que administran el parque. . Con base en lo anterior, es posible que los participantes en el programa puedan dirigir un programa educativo que guíe y sensibilice a los visitantes y a la comunidad a través de estos posibles educadores ambientales.

Las ideas centrales de esta perspectiva psicopedagógica la constituyen Piaget, Vygotsky, Bruner y Ausubel. Para Vygotsky las funciones psicológicas superiores tales como: inteligencia,

memoria, y lenguaje son resultado de las interrelaciones sociales; de Bruner la idea de que la clave para el aprendizaje es la traducción de los conocimientos con relación al lenguaje y habilidades del pensamiento del público aprendiz. La premisa piagetana señala que el marco personal de referencia del conocimiento se relaciona con las interacciones previas con el medio entender el desarrollo del aprendiz, si se conoce la cultura donde se forma.

Bruner (2000), en la Teoría de la instrucción, marca cuatro aspectos categóricos de tomar en cuenta: motivación para aprender, estructura del conocimiento por aprender, estructura o aprendizajes previos del individuo y el refuerzo del aprendizaje. Como punto importante de integrar en el planteamiento de éste autor es su hincapié en el aprender lúdico.

El aprendizaje para Ausubel se basa en ideas del constructivismo y epistemológica de la naturaleza del conocimiento y de la creación del conocimiento derivadas de las aportaciones de: Piaget, Bruner, Vygotsky, Ausubel, Novak y Hanesian, pero la aportación fundamental que se le atribuye consiste en conceptualizar el aprendizaje como una actividad significativa para la persona que aprende que considera las relaciones entre el conocimiento nuevo y el poseído por el discente; se aprende, se recuerda mejor porque se incorpora en la estructura de conocimiento, por la interacción entre el conocimiento nuevo y el alcanzado. De ahí la importancia de los denominados “organizadores previos o puentes cognitivos”, los cuales tienen una función mantienen las conexiones entre los conceptos y la estructura, las interrelaciones en diferentes campos de conocimiento; lo que permite extrapolar la información a contextos y situaciones diferentes.

La respuesta entonces se conduce a pensar en los recursos didácticos a través de una serie de variables, para lo cual es necesario captar la curiosidad, conseguir el interés y motivar para aprender e incidir en los problemas que se tratan. En tal sentido el aprendizaje se centra en el

diseño de estrategias que incluyen el contexto, las características específicas del público meta, la organización del conocimiento ad hoc al público y a la temática que se pretende tratar.

Una vez que se retoman a los diferentes teóricos de aprendizaje se recurre a la revisión de todos los aspectos fenomenológicos de la unidad paisajística y cultural, incluyendo todos sus elementos teóricos que contribuyan al entendimiento y posterior desarrollo de las fichas de cada unidad.

MÉTODO

El método de construcción y aplicación del conocimiento en el trabajo vislumbra el análisis, para conocer la esencia de los elementos que forman parte del paisaje, del proceso de aprendizaje y; al mismo tiempo la síntesis, que permite la integración del análisis. De hecho, la vía metodológica se inicia con el planteamiento del problema y con ello se inicia con la descripción del papel de la Educación Ambiental como instrumento y estrategia del Estado en el cambio de conciencia y por consiguiente de la actuación; los referentes constructivistas en el aprendizaje y los correspondientes que permiten realizar una valoración de las unidades paisajísticas y culturales. Con base en estos constituyentes, se realiza el diagnóstico, donde se incluye la caracterización de quienes se formarán para potenciar los elementos culturales y naturales. Es en la propuesta programática donde se integran el tratamiento de la problemática detectada, las competencias a desarrollar por el conjunto de funcionarios que administran el parque y los instrumentos que facilitan el quehacer educativo en formación y como herramientas para la extensión del aprendizaje para los visitantes del lugar.

La condición de las unidades paisajísticas y culturales, un indicador de la problemática ambiental.

La condición de las unidades paisajísticas y culturales indica la problemática ambiental en la zona de estudio. Estas unidades se analizan a través de cartas temáticas y observación en campo para identificar las costumbres y tradiciones de la comunidad indígena del Llano de Zacapexco. Así, el trabajo de Delgado (2003), manifiesta la relatividad implícita para tratar las unidades de paisaje con base en la belleza escénica, por lo que no es posible tener parámetros de medición. Aunque desde la perspectiva de Cañas (1992), en Delgado (2003), es posible identificar los componentes que pueden desagregarse en la escena y con ello pueden reconocerse las afectaciones en los componentes, ello sirve para identificar el impacto de las actividades antrópicas.

El manejo de las fichas de unidades de paisaje retomadas de Martínez (2008), permite explicitar las características de las unidades del paisaje desde el punto de vista estético, escénico y del interés del usuario. Éstas muestran la caracterización física y paisajística, delimitación cartográfica. Su estructura contiene cuatro apartados: Figura de la Unidad Paisajística cartografiada con los usos de suelo, recursos paisajísticos, áreas degradadas y su delimitación respecto a las demás unidades de paisaje; caracterización paisajística de la Unidad, identificación de los recursos paisajísticos que singularizan positivamente su valor, junto con las áreas degradadas; caracterización física de la unidad, definiendo su superficie, localización, altitud máxima y mínima, pendiente media, cursos de agua, vías de comunicación y núcleos de población existentes en ella (Generalitat, 2002).

Respecto de las unidades de paisaje Generalitat (2002), señala la Unidad de Paisaje como el área geográfica con una configuración estructural, funcional o perceptivamente diferenciada, única y singular, que ha ido adquiriendo los caracteres que la definen tras un largo período de tiempo. Se identifica por su coherencia interna y sus diferencias con respecto a las unidades

contiguas, y relacionado con los recursos paisajísticos, el mismo autor señala que éstos son elementos lineales o puntuales singulares de un paisaje o grupo de éstos que definen su individualidad y que tienen un valor visual, ecológico, cultural y/o histórico.

Por lo concerniente al recurso cultural, Eco (1990), lo define como el área o el conjunto de elementos con algún grado de protección, declarado o en trámite, de carácter local, regional, nacional o supranacional y los elementos o espacios apreciados por la sociedad local como hitos en la evolución histórica y cuya alteración, ocultación o modificación sustancial de las condiciones de percepción y valorada como una pérdida de los rasgos locales de identidad o patrimoniales. Se han identificado elementos de interés cultural y patrimonial, según las categorías de los elementos.

Los aspectos culturales en la zona de estudio muestran las tradiciones y costumbres de los habitantes de la zona de Llano de Zacapexco, por ello es importante referir la historia de las comunidades o pueblos indígenas, las manifestaciones de interculturalidad y los problemas que se enfrentan al perder rasgos tales como sus costumbres, tradiciones e identidad.

RESULTADOS

a) Caracterización de la zona de estudio parque presa el llano

Con fines descriptivos contextuales, se presenta la caracterización de la zona de estudio, la cual pertenece al Municipio de Villa del Carbón, Estado de México. Según Ugalde (2006), el parque se sitúa a 20 km. más o menos al suroeste del municipio de la cabecera municipal de Villa del Carbón y se encuentra a 2800 msnm. y la presa se construye el 1979 y se termina en 1982.

Asimismo se resalta la pertinencia a la Subcuenca Río San Jerónimo, el cual abastece de agua al Parque Presa el Llano. A continuación se mencionan, de manera general, las características con las que cuenta cada uno de ellos en su geología, edafología y uso de suelo.

La geología de la Subcuenca Río San Jerónimo forma parte de periodos de la era Cenozoica, los cuales dan lugar a las rocas volcánicas del Cuaternario y rocas clásticas. En tanto, en el Parque Presa el Llano se conforma con sedimentarias e ígneas.

Respecto de la edafología de la Subcuenca Río San Jerónimo y del parque Presa el Llano, la composición es de andosoles y luvisoles, que son sustento de vegetación de bosque de encino-pino, pino-encino y bosque de oyamel y pino.

Dentro del uso de suelo en la Subcuenca Río San Jerónimo se presenta agricultura de temporal, siendo el principal cultivo es el maíz de temporal y, éste se alterna con avena. Estas características son compartidas por el parque. Las características del bosque beneficia a la comunidad con apoyos provenientes de PROBOSQUE para hacer un buen uso del mismo recurso. El área del bosque de encino-pino se localiza al norte a sur dentro de la zona de estudio.

b) Diagnóstico FODA

c)

El diagnóstico FODA fundamenta el programa de EA, así como las características del público, representadas por el administrador y personal, quienes están en condiciones de instrumentarlo con el apoyo del facilitador y un conjunto de señalización informativa y educativa que resaltan las potencialidades del parque. El cuadro 1 expone el listado de las fortalezas y debilidades producto del análisis interno de las condiciones naturales y socio económicas del parque Presa el Llano y como análisis externo las oportunidades y amenazas.

Cuadro 1 de Identificación FODA del parque Presa el Llano

Cuadro 1 de Identificación FODA del parque Presa el Llano

Cuadro. Análisis FODA de las características del parque Presa el Llano por políticas estratégicas						
Proyecto	Objetivos	E. DA.	E. DO	E. FA. Defensa	E. FO.	Metas
Fortalecer la administración del parque.	Fortalecer la administración del Parque "Presa del Llano" mediante estrategias de planeación de adecuadas para el visitante y la comunidad.	Defensa El gobierno del Estado a través de CEPANAF debe ejercer presión a la comunidad para incitarlos a mejorar su organización y garantizar el buen funcionamiento de éste.	Fortalecimiento A pesar de la carencia de una buena organización para hacer eficiente el desarrollo sustentable del parque, éste sigue operando de manera efectiva.	A El Gobierno del Estado en colaboración de CEPANAF está comprometido a apoyar a la comunidad para el manejo del parque mediante cursos de capacitación. (Gobierno del Estado, 2004).	Aprovechamiento Los recursos paisajísticos y culturales del Parque "Presa del Llano" requieren de valoración y el cuidado por parte de los visitantes y la comunidad mediante la planeación de las actividades de recreación.	Alcanzar un ingreso para satisfacer las necesidades de la comunidad y del parque a través de la participación proactiva de los visitantes y apoyos del gobierno que contribuyan al mejoramiento de los servicios que se ofrecen en el parque.
Mejorar los servicios para el visitante mediante el cobro de las entradas y las rentas del equipamiento.	Ofrecer servicios turísticos para el visitante a través del cuidado de su paisaje y cultura mediante cuotas por el uso de equipamiento e infraestructura del parque. Así mismo de ingresos por el pago por servicios ambientales que presta.	La mejora de la infraestructura se determina por los apoyos y convenios que se establecen con el gobierno estatal. En tal sentido se garantiza la seguridad de los visitantes ante cualquier accidente que se pueda presentar.	Los servicios que ofrece la comunidad no son del todo eficientes ya que están deteriorados y la mayor parte de su infraestructura requiere de mantenimiento.	La comunidad y el administrador del parque deben destinar cierta parte de sus ganancias al cuidado y mantenimiento del equipamiento e infraestructura para seguridad del visitante.	El parque tiene un potencial turístico muy importante lo cual hace aprovechar estos recursos naturales para obtener ganancias económicas en beneficio de la comunidad y el parque.	Promover el cuidado de la infraestructura a través de subsidios y aportaciones de los visitantes y por el pago de servicios ambientales.
Lograr un turismo de aventura responsable.	Lograr un turismo de aventura responsable que garantice el cuidado del lugar y a la par fomente los valores, en especial la responsabilidad y respeto hacia el medio	La información y la señalización son relativamente insuficientes, para ello se pretende que el Gobierno del Estado colabore con los materiales necesarios.	El turismo de aventura requiere de responsabilidad, seguridad y certeza en el manejo de equipo y en la dirección de actividades lúdicas y aprendizaje.	Realizar y proponer actividades que fomenten la apreciación del valor cultural y paisajístico que tiene este parque para fomentar la identidad local y nacional, así	El turismo de aventura se vale de los recursos naturales que tiene a su alrededor, lo cual hace que se aproveche el paisaje natural para la realización de actividades de esparcimiento,	Difundir la riqueza paisajística y cultural a través de medios impresos como: folletos y trípticos y; medios electrónicos como el internet, la

	ambiente.			como el cuidado y valoración de la naturaleza.	deportivas y de aprendizaje.	radio y la televisión.
Mejorar la infraestructura y equipamiento.	Mejorar la infraestructura y equipamiento del parque para garantizar la seguridad y satisfacción del visitante a este parque.	A partir de la normatividad es posible sustentar el cuidado, protección para el medio ambiente y los visitantes, por lo que se precisa conocer los lineamientos normativos y ejecutarlos en caso necesario.	La infraestructura se ha deteriorado con el uso, de tal manera que es importante introducir un programa de mantenimiento y a la par la creación de brigadas de apoyo en diversas actividades.	Con base en un programa de Educación Ambiental y la participación del administrador del parque y programas de apoyo conviene destinar parte de los recursos para el mantenimiento y cuidado del parque.	El aprovechamiento de los recursos naturales y de los servicios que ofrece el parque contribuye al ingreso de los comuneros.	Promover la participación de los comuneros y visitantes en el uso y mejoramiento del parque.
Promover un programa de Educación Ambiental.	Promover mediante un programa de educación ambiental y señalización educativa el cuidado del parque a través de información de unidades paisajísticas y culturales.	Con base en el programa se plantean diversos talleres que contribuyen a desarrollar la sensibilización y el desarrollo de competencias que se integran a su vez por habilidades, conocimientos y sabiduría tradicional, valores y actitudes.	Mediante la propuesta de señalización se pretende informar a la comunidad y grupo de la estructura que administra el parque de la importancia del conocimiento de sus recursos naturales, por lo que es necesario que los participantes sepan leer y escribir, requisito que se cumple.	La introducción del programa de Educación Ambiental pretende contribuir en el cuidado del parque y en el fomento a la identidad a partir del conocimiento de las potencialidades culturales y paisajísticas de quienes usufructúan el parque.	Durante el recorrido por los senderos se pretende aprovechar las características naturales para realizar actividades recreación.	Aplicar el Programa de EA.

Fuente: Elaboración propia con base en los instrumentos: Técnica de Likert, cédula de entrevista, cuestionario a visitantes, observación y vistas de campo y (Gobierno del Estado, 2004).

d) Propuesta de Educación Ambiental para la administración del parque presa el llano

Finalmente en este apartado se expresan las estrategias de capacitación con base en las experiencias de la educación y con ello, se garantice el manejo y conservación del parque Presa el Llano por parte de la comunidad, pues de esa manera puede ofrecer al visitante un aprendizaje y diversión, basado en las potencialidades paisajísticas y culturales.

Por otro lado, como parte de la propuesta de Educación Ambiental se sugiere la señalización del recorrido de puntos informativos a través de mamparas educativas que influyan

en el interés por el cuidado y, respondan a las demandas informativas del visitante. De manera específica se tratan cuatro temas: Tema 1. Definición de los componentes paisajísticos en la vida de la comunidad, Tema 2. Problemática de las unidades paisajísticas; Tema 3. Beneficios que otorgan el cuidado de unidades paisajísticas y por último, Tema 4. Estrategias para el manejo y conservación de las unidades paisajísticas en el Parque el Llano. Este conjunto retoma las temáticas ambientales prioritarias tales como: agotamiento de los recursos, Nueva cultura del agua, Sostenibilidad, Biodiversidad, turismo sustentable, cambio climático, y consumo responsable.

La importancia de este programa está sustentada en un proceso educativo que se centra en la comunidad del Llano de Zacapexco, con la finalidad de propiciar el autoaprendizaje comunitario desarrollando de manera integral conocimientos, habilidades, actitudes y valores de los ante los recursos naturales y las unidades paisajísticas con las que cuentan. Por lo que, estrategias como cursos-talleres que incluyan la discusión de temas, exposiciones por parte de los representantes del programa y de los participantes del mismo conforman las actividades centrales durante un determinado periodo son una constante en la formación para valorar el potencial ecoturístico en la comunidad. Para ello, los criterios de evaluación incluyen actividades realizadas dentro del parque y trabajo en equipo entre otros.

Tema 1. Los componentes paisajísticos en la vida de la comunidad incluyen: Relación de los componentes paisajísticos como un todo; componentes del paisaje y; biodiversidad.

Tema 2. La problemática de las unidades paisajísticas y culturales incluye: Falta de planeación urbano-ambiental en la parte administrativa; presencia de residuos sólidos y; deforestación y saqueo de especies.

Tema 3. Los beneficios que otorgan el cuidado de unidades paisajísticas y culturales en la comunidad incluye: Ecoturismo sustentable; servicios ambientales y; ejemplos exitosos de comunidades sustentables.

Tema 4. Las estrategias para el manejo y conservación de las unidades paisajísticas en el Parque Presa el Llano incluye: Prácticas de conservación y manejo de unidades paisajísticas y culturales; elaboración de una cartera de proyectos de diversa naturaleza a desarrollar; elaboración de rutas de gestión para cada una de las carteras del proyecto; metodología para el desarrollo de Talleres de Educación Ambiental para jóvenes y; metodología para el desarrollo de actividades de difusión y señalamiento de los aspectos de interés del paisaje natural y cultural. En esta temática se elaboran fichas pedagógicas que incluyen las competencias que se van a formar, por ejemplo para el tema 1: Identificar la interrelación de los componentes del paisaje, bióticos y abióticos. El participante identifica los componentes de los diversos ecosistemas, así como las características de las especies que los habitan y la relación que establecen entre ellos para cuidar los ecosistemas.

Elementos de la competencia:

¿Por qué es importante el paisaje natural y cultural?

Saber ser: sensibilizar, promover la identidad de la comunidad.

Saber hacer: identificar, describir y analizar.

Saber conocer. Identificar las características de los componentes bióticos y abióticos.

Saber convivir: respeto hacia la naturaleza, respeto hacia las manifestaciones culturales, tolerancia en el trabajo de equipo

Para lograr la competencia se plantea conocer esta interrelación de acuerdo con las estrategias de introducción; se propone iniciar la clase induciendo los diferentes conocimientos

que están en la unidad desde los componentes del paisaje hasta la biodiversidad, preguntando a los participantes del parque, lo que saben respecto de estas temáticas a tratar.

Habilidades: Identificar los componentes naturales como agua, vegetación, clima, usos de suelo, biodiversidad, flora y fauna; diferenciar cada uno de los elementos; comparar sus condiciones actuales y anteriores e; identificar y valorar su importancia y las relaciones entre los elementos.

Actitudes: Participación individual; disposición para aprender; respeto; compañerismo y; creatividad

Valores: Responsabilidad; tolerancia; respeto, compromiso de cuidado del ambiente y; conciencia ambiental

Estrategias didácticas: Caracterización del entorno

Criterios de desempeño: Poner atención a la explicación hecha por los docente; los participantes podrán realizar preguntas en caso de tener dudas y; sugerencias para los docente.

Recursos requeridos: Mesas, sillas, cañón, computadora, cartel e imágenes de diferentes especies.

Productos: Rompecabezas de una imagen de su parque.

Tiempo destinado: 2 horas.

Clase 1 Interrelación de los componentes paisajísticos

Estrategia introductoria:

- Presentación del asesor
- Pregunta detonadora: ¿Qué pasaría si alguno de los elementos del paisaje natural está deteriorado?

- ¿Qué elementos creen o consideran que son los formadores del paisaje en su comunidad?, ¿Qué importancia creen que tenga cada uno de los componentes que mencionaron? Y, ¿Cuál creen que sea la relación entre uno y otro o cómo se relacionan entre sí?”

Actividades:

- El maestro pregunta
- Los alumnos participan
- Se anotaran cada una de las respuestas a manera de mapa mental en un pintarrón o mampara, fomentando así la participación de cada uno de ellos y de esta manera dar cuenta de los conocimientos que tienen antes de la presentación por parte de los docentes.
- Después el maestro hace una recapitulación que hicieron los comuneros e inicia con la exposición de su clase.

Estrategia de desarrollo:

- Una vez que se hacen las anotaciones de los participantes, se presenta el material elaborado por los docentes en power point en donde se dan a conocer los componentes del entorno.
- Se explica el componente hidrológico, referenciando las características de su presa a partir de la presentación de mapas alusivos al tema.
- Se muestra el tipo de vegetación característica del lugar explicando la importancia en el equilibrio del ecosistema.
- Se expone el clima como el factor fundamental para la presencia de ciertas especies florísticas y faunísticas.

- Se ilustran los usos de suelo presentes en el parque, especialmente los de vocación turística y con ello mostrar el manejo que le ha dado la comunidad.
- Se integran los aspectos expuestos para explicar la dinámica como sistema del parque.
- Una vez expuestos los elementos, se formaran 4 equipos para armar e identificar la importancia de cada una de las piezas, que son componentes del ecosistema y se representan en el rompecabezas.

Estrategia de aplicación:

- Los participantes organizados por equipos construyen el rompecabezas de una imagen de su parque, para lo cual explican las funciones de cada una de las piezas y su relación con el todo, que representan las unidades paisajísticas. Por ello, explican lo que pasaría en el parque por no contar en esa pieza o función.
- Los participantes comentan los elementos: agua, suelo y bosque de los que dependen directamente, ya sea en su vida cotidiana o en sus actividades laborales y, las consecuencias que podría haber, en caso de un deterioro o contaminación en su medio natural.

e) Propuesta de señalización en el Parque Presa el Llano

Con base en el programa de EA dirigido al personal que administra el Parque Presa el Llano. En la ficha pedagógica Unidad IV, denominada “Estrategias para el manejo y conservación de las unidades paisajísticas en el Parque Presa el Llano” y de manera puntual en el apartado de recursos requeridos se presenta el diseño de señalamientos tales como: Mamparas y murales o atriles de interpretación paisajística. En tal sentido, se identifica la necesidad de contar

con material de apoyo para la comunidad que facilite la explicación de los senderos dentro de su parque.

De acuerdo con la problemática que se observa en la zona de estudio, Parque Presa el Llano, destacan algunas deficiencias en la organización de sus actividades, pero lo que llama la atención es la falta de información para los visitantes, por ello, las mamparas educativas, atriles y/o murales de interpretación propuestas servirían para solventar esta deficiencia. Cada señalamiento informativo se define de acuerdo con la concurrencia de los visitantes, en los senderos que se ubican alrededor de la presa. Por lo que respecta a las mamparas educativas, se pretende informar al visitante y a la comunidad sobre el tipo de vegetación, su importancia ecológica, sus características y distribución, el vulcanismo existente, y las características que tiene una llanura de inundación, entre otros, permitiendo con ello, la identificación de los elementos antes mencionados. Entonces, con el diseño de estas mamparas la comunidad podrá entender el valor de sus recursos naturales. También se incluye información referente a la importancia cultural del lugar, su belleza escénica y la historia de la Presa desde su construcción hasta su actual apariencia, así como de los beneficios e importancia para la comunidad, la cual se centra en el abastecimiento de agua. Por otro lado también se pretende educar al visitante sobre la separación de sus residuos sólidos, a través de los beneficios por su separación.

CONCLUSIONES

Con base en la pregunta de investigación: ¿Cuáles son los aspectos que debe contemplar una propuesta de Educación Ambiental que potencie las unidades paisajísticas y culturales del Parque Presa el Llano? Se concluye que los elementos importantes para la construcción de ésta son: la caracterización de empleados que administran el parque; las características paisajísticas y

culturales que definen la zona de estudio, y éstas son arte fundamental en el tipo y organización de los conocimientos y de las competencias que se quieren formar en este público en un marco de educación no formal. En tal sentido, se presentan los alcances.

En lo que tiene relación con la inclusión de los preceptos de los teóricos de aprendizaje, éstos están presentes en la organización del conocimiento, las estrategias, actividades de aprendizaje que aseguran la formación en competencias y por lo tanto su trascendencia en lo laboral y en la vida.

En cuanto al análisis de los componentes de las unidades paisajísticas y culturales para potenciarlos, se muestra el estado en el que se encuentra cada una de ellas y con ello se propone el cuidado y prevención del posible deterioro, cabe destacar que cada una de las fichas explicativas muestran la calidad paisajística y cultural del Parque Presa el Llano y esto fundamenta la temática a tratar en el programa de Educación Ambiental. Así mismo, se explica el potencial turístico y cultural a partir de trabajo de campo que aporta la caracterización de los elementos sustanciales que determinan la realización del diagnóstico FODA, cuyos referentes relevantes son: La geología, edafología, vegetación, uso de suelo e hidrología.

Por último se concluye que los anteriores elementos se incorporan en la propuesta de Educación Ambiental y con ello se potencia su riqueza natural y cultura, por ello se proporcionan las bases de formación a la administración del parque para que ellos puedan no solo conocer sino ser vehículos de educación para los demás comuneros y visitantes con el apoyo de instrumentos tales como la señalización en el sendero educativo.

REFERENCIAS

- Bruner J. (2000). Desarrollo Cognitivo y Educación. Ed. Morata. Madrid.
- Delors, J. (1986). Los cuatro pilares de la educación en la Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XX. Ed. Santillana. Madrid, España.
- Torres, M. (1996). La dimensión ambiental; un reto para la educación de la nueva sociedad. Proyectos ambientales escolares, en serie documentos especiales. Ministerio de Educación Nacional. Mayo. Bogotá.
- Delgado, S. (2003). Metodología para la realización de los estudios de impacto paisajístico en líneas eléctricas de transporte.” (Tesis inédita de doctorado). Universidad Politécnica de Madrid, Escuela Técnica Superior de Ingenieros Agrónomos. Madrid, España.
Recuperado de: <http://oa.upm.es/271/1/02200312.pdf>
- Eco, Humberto. (1990). Semiótica Y Filosofía del Lenguaje. Ed. Lumen, Barcelona. Recuperado de: [Http://Signosdeeco.Blogspot.Com/2009/11/Las-Unidades-Culturales-Que-Son-Segun.Html](http://Signosdeeco.Blogspot.Com/2009/11/Las-Unidades-Culturales-Que-Son-Segun.Html)
- Generalitat, V. (2002). Plan De Participación Pública, Estudio De La Integración Paisajística. Recuperado de: http://www.almenara.es/downloads/Plan_Participacion/Anejo3.pdf
- Ayuntamiento Constitucional de Villa del Carbón. (2007). Mi municipio, Historia de

Villa del Carbón. Plan Nacional de Desarrollo. 2007-2012. Recuperado de:
<http://www.villadelcarbon.gob.mx/historia.html>

Martínez, M. (2008). Estudio de integración paisajística para establecimiento hotelero.
Comunidad Valenciana. Recuperado de:
http://www.onil.es/documents/urbanismo/62_cas.pdf

Ugalde, M. (2006). Villa del carbón puerta a la provincia 2006-2010. Recuperado de:
<http://portalvilla.com/>

Urquieta, Ma. E., Romero T. (1993). Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en
México. INEA - El Colegio de México, 1a. ed. México. Vol.3. Recuperado de:
<http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/servicios/hemeroteca/071/071013.pdf>

PRINCIPIOS DEL PENSAMIENTO COMPLEJO APLICADOS AL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

Paredes A.

Universidad Peruana Unión

alfpa@upeu.edu.pe

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL
Eje Temático: Estrategias y procesos educativos
a. Prácticas y metodologías educativas innovadoras

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo de investigación mixta (cualitativa y cuantitativa) fue el evaluar el impacto que produce la incorporación de las herramientas del pensamiento complejo en la asignatura de metodología de la investigación científica.

Este trabajo se ha realizado en el curso de metodología de la investigación científica durante el ciclo de verano 2013 por parte de los estudiantes de maestría en educación.

Los resultados se basan en el desarrollo de dos temas fundamentales en donde se han incorporado actividades participativas desde la perspectiva del pensamiento complejo. Los temas tratados son “Del fundamento a la finalidad” y “Herramientas del pensamiento complejo en la investigación”. Los instrumentos de recolección de datos han sido: guía de observación, encuesta aplicada a los estudiantes en forma directa, y una encuesta on line al finalizar el curso. Se concluye que la incorporación de las herramientas del pensamiento complejo, acompañados de las herramientas tradicionales, permite que el alumnado en su mayoría haya terminado el curso muy satisfecho.

Palabras clave: Pensamiento complejo, metodología de la investigación científica

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la investigación científica se asocia con el progreso económico y social de las comunidades. Asimismo, la investigación científica se constituye en un medio educativo para disciplinar y desarrollar la mente y el cerebro. Cuanto más las habilidades del pensamiento se sitúen en el nivel de alto orden, tanto más se beneficiará la mente y el cerebro. Que lo anteriormente descrito, ocurra en el estudiante, también es responsabilidad del docente, quien a través de una metodología de enseñanza-aprendizaje innovadora, podrá permitir que se desarrolle el pensamiento del estudiante. En este trabajo de investigación, se presenta una metodología de enseñanza innovadora basada en el uso de los principios del pensamiento complejo, las mismas que incluyen al pensamiento sistémico y reflexivo durante este proceso de formación. La pregunta de investigación que se formuló fue: La aplicación de los principios del pensamiento complejo ¿favorece significativamente el aprendizaje de la metodología de la investigación científica? Los objetivos de este trabajo de investigación fueron los siguientes:

- Seleccionar los principios del pensamiento complejo para aplicarlos en la planificación y ejecución del plan de clase en el marco del curso universitario de posgrado denominado Metodología de la Investigación Científica.
- Ejecutar el plan de clase en el aula de posgrado considerando los lineamientos propuestos.
- Evaluar el impacto del uso de los principios del pensamiento complejo en la enseñanza de la metodología de la investigación a través de una encuesta y entrevistas a los estudiantes.

Este trabajo de investigación se realizó con un grupo de estudiantes del Programa de Maestría en Educación de la Universidad Peruana Unión. Los estudiantes proceden de Colombia,

Ecuador, Chile, Bolivia, Brasil y Perú; y han realizado sus estudios de pregrado en sus países respectivos. Algunos estudiantes en un 30% son docentes universitarios.

Se ha utilizado el libro manual del docente del curso y el material audiovisual (diapositivas en Power Point y videos) correspondientes a dos grandes temas:

1. Del fundamento a la finalidad.
2. Herramientas del pensamiento complejo en la investigación

En el tema “Del fundamento a la finalidad” se presenta en primer lugar los hechos a investigar u objetos de estudio. A partir de este elemento central, se ubican las preguntas descriptivas (cómo, dónde, cuándo y otras) y sus respuestas correspondientes; luego se colocan las preguntas y respuestas que conducen al fundamento (por qué); luego siguen las preguntas y respuestas que conducen a la finalidad, pasando por los objetivos y el propósito. Finalmente se formula la pregunta ¿Cómo? para obtener respuestas sobre las alternativas de solución al problema. En el segundo tema “Herramientas del pensamiento complejo en la investigación” se da énfasis a la consideración de factores diversos y aparentemente alejados, los mismos que con una profunda reflexión y detenimiento se van observando las relaciones que pueden existir. El análisis, la síntesis, la inferencia, también son capacidades que se manifiestan en el desarrollo de este tema. El pensamiento analítico y sintético, el pensamiento creativo, pensamiento inferencial y, el pensamiento complejo se visualizan en estas clases por parte del alumno, guiados por el docente. Las respuestas que se obtienen de estas preguntas, se ensamblan para darle la forma de un párrafo que responde a un elemento del protocolo del proyecto. Una encuesta fue aplicada a los estudiantes por parte de los administradores del programa de maestría. Por otro lado, el investigador aplicó preguntas en línea a los estudiantes para determinar el grado de satisfacción del estudiante. También se han llevado a cabo entrevistas semi estructuradas. Este trabajo se

acompaña de observaciones que ha realizado el docente durante los últimos 15 años que viene impartiendo el curso de metodología de la investigación científica.

MARCO TEÓRICO

Parece necesario que, en el transcurrir presuroso de las clases y las múltiples y diversas actividades de un docente universitario, se detenga el docente para considerar lo que está sembrando, cultivando o cosechando de su labor educativa. Precisamente, siguiendo este consejo, me detuve y reflexioné sobre aspectos fundamentales de mi rol como educador en el curso de metodología de la investigación científica. La pregunta que siempre estaba muy presente en mi mente era: ¿Por qué los estudiantes tienen muy poco aprecio, entusiasmo y satisfacción por el curso de investigación? ¿Por qué los estudiantes egresan sin haber obtenido, en su mayoría, la aprobación de su tesis o por lo menos la aprobación de su proyecto? ¿En qué medida, yo como docente, soy responsable de esta situación? Fijé mi mirada en los maestros del pasado, y uno de ellos, cuyo pensamiento dio inicio al proceso de búsqueda de innovaciones, fue Kant. Los principios de enseñanza de Kant que se presentan en este marco teórico están relacionados con algunos de los principios del pensamiento complejo y que están relacionados con la tarea de la enseñanza-aprendizaje. A continuación se presentan estos principios.

- A una clase de investigación científica no se viene a aprender investigación, sino a investigar científicamente. En las palabras de Kant, éste diría que a sus clases los estudiantes no venían a aprender filosofía sino a filosofar. “No era su objeto transmitir resultados adquiridos, sino que delante de sus mismos oyentes procedía a la investigación” (Kant, 1938). Despertar la actividad del pensamiento, provocando la

reflexión y la participación, en cada una de las etapas de la clase universitaria se hace necesario si se desea lograr aprendizajes duraderos y trascendentes.

- Las lecciones se hacen más claras cuando van acompañadas de ejemplos y comparaciones. Sobre Kant se afirmaba que “para hacer más claras sus lecciones, buscaba ejemplos y comparaciones en los poetas, viajeros o historiadores” (Kant, 1938).
- Debemos conocer y explicar los hechos con conciencia, preguntándonos por qué (Kant, 1938, pág. 90). No solo es necesario describir el hecho u objeto de estudio, también es necesario profundizar el intelecto para identificar los factores que inciden o se relacionan con el hecho de estudio. El análisis crítico se hace cuando se buscan los factores que están produciendo la aparición de los hechos que describen el objeto de estudio. Aún más, es necesario identificar el grado de interrelación de estos factores. Esto nos permitiría ir a la esencia de las cosas en estudio, a descubrir los principios y fundamentos que lo gobiernan. “Todo conocimiento es un juicio que enlaza representaciones dadas de un modo necesario” (Kant, 1938). “La ciencia trata de responder la pregunta “por qué” ha sucedido un hecho, es decir, responde la cuestión acerca de las causas o motivos fundamentales” (Zapata, 2005).
- Realizar exámenes detenidos en el estudio de las cosas. Además de la pregunta “por qué”, otra pregunta, cuyas respuestas van en sentido contrario para conducirnos a lo trascendente, es el “para qué”. Esta pregunta exige respuestas que obligan al estudiante a pensar en los objetivos, propósito y finalidad de la investigación. Cuando se realiza este análisis, un estudiante podría estar en capacidad de ofrecer una descripción y explicación completa del cuadro en estudio. Afirmaba Kant, “no aceptes ninguna opinión, sin estudiarla escrupulosamente; no afirmes ni niegues nada sin el examen más detenido”.

Estos principios u orientaciones didácticas me han servido mucho al aplicarlos en el curso de metodología de la investigación científica. Estos principios, al combinarlos con los principios del pensamiento complejo, propuesto por Morin, han mejorado la eficacia del curso. “En 1998, el filósofo y sociólogo francés Edgar Morín fue seleccionado por el Secretario de Educación de Francia, para liderar una amplia reflexión acerca de la reforma de la enseñanza en Francia” (Malinowski, 2013). Asimismo, “con su propuesta de pensamiento complejo, Morín amplía la noción de síntesis que ya maneja la ciencia, introduciendo interesantes puntualizaciones que exceden al estudio de un fenómeno aislado. La ciencia llama síntesis a la conjunción de datos y fenómenos que se orientan a una solución simplificada y rara vez contempla la complejidad que Morín sostiene” (Muñoz, 2004). Los principios de Morín, en su propuesta del pensamiento complejo, orientados al trabajo de un docente de investigación son los siguientes:

- Piensa sistémicamente. Al combinar el pensamiento lógico-racional (muy predominante en la actualidad en la enseñanza de la investigación científica) con el pensamiento lateral-creativo, nos lleva a un pensamiento global de los hechos a investigar. Otro investigador, refuerza el pensamiento de Morín en los siguientes términos: “El pensamiento complejo parte de considerar que en cualquier fenómeno del universo existen múltiples factores que interactúan como parte de los procesos de conformación y desarrollo y que generan muchas veces resultados impredecibles” (Caballero, 2008). De allí que se procura integrar, pero no reducir; simplificar para ir a lo complejo de tal manera que nos permita aproximarnos a la comprensión de todos los aspectos que rodean e involucran el hecho de estudio.

Se requiere que en el contexto del pensamiento complejo, se trate de explicar el hecho estudiado considerando todos los factores y sus interrelaciones, evitando el tradicional reduccionismo de las ciencias.

- **Realiza investigaciones con sentido integrador (Malinowski, 2013).**
- **En todo curso universitario se debe priorizar el proceso educativo, es decir, la investigación y no el producto.** Según Dewey citado por Cubillos, muchas veces en el aula se ha priorizado los productos antes que el proceso (Cubillos, 2007). En el caso de la enseñanza del curso de metodología de la investigación científica, se ha observado que generalmente el docente presenta los “productos” (conceptos, hechos, procedimientos, y otros) correspondientes a la información del curso pero muy poco se incide en estimular al estudiante para que siga el proceso reflexivo de construir y buscar la nueva información. Para que se estimule la investigación a lo largo de la presentación de un curso, el docente debe realizar preguntas con pasión, generando dudas y perplejidades, generando el pensamiento auténtico y no el pensamiento mecánico y constreñidor en el estudiante (Lipman, 1991).

RESULTADOS

Los resultados que a continuación se presentan están basados en la percepción que tuvieron los estudiantes al terminar el curso de metodología de la investigación, interpretadas desde la experiencia del docente y colegas.

Tabla 1

Resultados de la evaluación del curso de Metodología de la Investigación en Educación por parte de la Unidad de Posgrado de Educación. Universidad Peruana Unión. 2012.

No.	Criterios de evaluación	Nota
1	Es puntual al iniciar y terminar la sesión.	19.16
2	La motivación despierta el interés del público.	19.16
3	El contenido es importante y actualizado.	19.79
4	Demuestra dominio del tema, expresividad, tono de voz.	20.00
5	Existe participación activa de los alumnos (actividades prácticas).	19.16
6	Metodología usada que favorece el aprendizaje.	20.00
7	Utiliza adecuados recursos didácticos y tecnológicos.	20.00
8	La evaluación demuestra que los objetivos se cumplieron.	19.37
9	Sus palabras, hechos y apariencia personal denotan su rol de docente, actúa	18.95
TOTAL		19.51

El promedio logrado en la realización del curso ha sido de 19.51. En años anteriores, el promedio no ha bajado de 17. Asimismo, se observa que el dominio del tema, la expresividad, la metodología que favorece el aprendizaje y el uso adecuado de los recursos didácticos y tecnológicos ha tenido un promedio de 20 en la escala vigesimal (0-20).

Considero que la planificación de los planes de clase ha sido un factor clave de éxito. Estos planes fueron diseñados para promover la actividad intelectual de los alumnos durante la clase. También en cada momento pedagógico se ha promovido la participación reflexiva, activa y significativa de los estudiantes. La opinión de los colegas (4) sobre la estructura que se siguió en las clases fue positiva.

En cuanto a los recursos y materiales, se ha utilizado las diapositivas y, los videos muy cortos, para presentar los principales pasos e instrucciones didácticas para el alumno.

Durante la ejecución de las clases, he observado que en el inicio de la clase se mostraba cierta incertidumbre y poca seguridad para comprender el tema. A medida que se avanzaba en el tema y los temas presentados, las actitudes fueron cambiando y esto se ha evidenciado en las

opiniones que los estudiantes han expresado. Hubo mucha interacción, participación, y cumplimiento de las tareas que se pedían para seguir los pasos que se daban en las clases.

Estas tareas, son actividades que se realizan durante la clase y en cada momento pedagógico.

También al finalizar, los alumnos han expresado su opinión al respecto a través de una encuesta por Internet. Las respuestas fueron las siguientes:

1. CUANDO USTED INGRESÓ AL CURSO DE INVESTIGACION CIENTÍFICA, ¿QUÉ CREENCIAS O ACTITUDES TENÍA HACIA EL CURSO? POR FAVOR EXPLIQUE SU RESPUESTA.

Un 60% de los estudiantes consideraba que el curso sería difícil de comprender. Un 20% opinó que estaba en duda si iba a ser o no difícil el curso. Sólo un 20% opinó que se sentía confiado en que el curso lo iban a comprender bien. Cabe resaltar en este aspecto, que la mayoría de los estudiantes ingresan a los programas de posgrado con la idea que será muy difícil comprender y realizar la tesis. Un estudiante expresaba: “Al ingresar al curso tenía una actitud de rechazo hacia la investigación porque no había sido encausada de manera como lo hizo usted con nosotros, paso a paso desde la observación detallada hasta la formulación del problema. No sabía cómo llegar a un problema de investigación, inclusive no tenía claro qué era lo que quería entrar a investigar, pero gracias a su ayuda, pude encaminarme claramente hacia mi objetivo”. Sin duda, que hay un buen porcentaje de estudiantes que no han tenido una buena experiencia con el curso de investigación.

2. DESPUÉS QUE HA FINALIZADO EL CURSO ¿HA CAMBIADO SU ACTITUD HACIA EL CURSO? ¿SIGUE IGUAL?

Explique su RESPUESTA Los estudiantes en un 80% expresaron su cambio de actitud hacia el curso presentado. Un 15% expresó una actitud indiferente. Un 5% no contestó. Considero que como docente, debo esforzarme por el 20% que se mostró o indiferente o no contestó. De este grupo, algunos estudiantes ya tenían experiencia significativa en la elaboración de sus tesis en otros programas. Un estudiante expresó: “Después que terminó el curso, he quedado con deseos de aprender más y profundizar en la investigación, entendiendo que en nuestra experiencia podemos investigar constantemente”. Considero que el haber llegado a esa conclusión, nos permite señalar que se está direccionando bien el curso, pues este curso así como los demás cursos universitarios apuntan a promover el autoaprendizaje.

3. CON EL PROPÓSITO DE QUE USTED SE SINTIERA ALTAMENTE SATISFECHO CON EL CURSO ¿QUE DEBERÍA HABER REALIZADO EL DOCENTE EN EL DESARROLLO DEL CURSO?

Un 25% de estudiantes refirieron que para encontrarse altamente satisfechos en el curso preferían que se concediera más horas al curso. Un 40% opinaban que se diera más tiempo a la evaluación de las exposiciones que los estudiantes realizaban de sus hallazgos o respuestas que daban a las preguntas estructuradas. Un 30% de ellos afirmaban que requerían apoyo individualizado. Un 5% de los estudiantes no respondió. En cuanto a la revisión personal que se ha realizado a los trabajos de los alumnos durante las clases, se ha observado un progreso notable. Un 75% de los alumnos participó y elaboró satisfactoriamente los párrafos correspondientes a los objetivos, problema general y problemas específicos, hipótesis,

justificación y fundamentos a partir de la matriz que se iba elaborando en la clase con las preguntas y respuestas que han dado. Un 25% de estudiantes elaboraron los párrafos pero les ha sido difícil encontrar los conectores posibles para unir las palabras. Esta dificultad está relacionada con el escaso vocabulario que tienen algunos alumnos.

CONCLUSIONES

La aplicación de los principios del pensamiento complejo favorece significativamente el aprendizaje de la metodología de la investigación científica, evidenciado por la observación directa del docente y la opinión que da los alumnos sobre su grado de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Caballero, L. (2008). La búsqueda del comienzo: El pensamiento complejo en Biología. Boston: Copit ArXives.
- Cubillos, J. (2007). Agustín Nieto Caballero y el proceso de apropiación del pensamiento pedagógico y filosófico de John Dewey. Colombia: Universidad del Valle.
- Kant, I. (1938). Crítica de la razón pura. Buenos Aires: Editorial Losada S.A.
- Lipman, M. (1991). Pensamiento complejo y educación. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Malinowski, N. (17 de Junio de 2013). El pensamiento complejo de Edgar Morin, nueva asignatura de bachillerato en México. Obtenido de Tendencias de la educación:

http://www.tendencias21.net/El-pensamiento-complejo-de-Edgar-Morin-nueva-asignatura-de-bachillerato-en-Mexico_a19839.html

Muñoz, J. (Setiembre de 2004). Sobre el pensamiento complejo de Morin. Obtenido de Autonomía: <http://www.autonomia.com.mx/educacion/complejo.html>

Zapata, O. (2005). La aventura del pensamiento crítico: Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas. México: Editorial Pax México, Librería Carlos Cesarman S.A.

PROPUESTA DE PRÁCTICAS PROFESIONALES, EN LA INNOVACIÓN DEL CURRÍCULUM, DE LA ESCUELA DE TURISMO DE LA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE SINALOA.

Aguilar S.

a Universidad Autónoma de Sinaloa, México

silviaaguilarmacias@hotmail.com,

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL
Eje Temático: Estrategias y procesos educativos.
a) Prácticas y metodologías educativas innovadoras.

RESUMEN / ABSTRACT

La actualización del currículum responde a una exigencia de modernidad y globalización, y permite enfrentarse a nuevos retos, modelos, esquemas y una visión totalizadora a la realidad turística, por ello se trabaja en la actualización del plan de estudios. Este trabajo que se presenta, se sustenta en una serie de innovaciones educativas para la formación de los profesionales del turismo.

Esta propuesta se sustenta como plan innovador, con tres acentuaciones la de Dirección y Administración de Empresas Turísticas, Dirección y Administración del Turismo Alternativo y Dirección y Estudio de la Cultura Gastronómica Regional. Tomando en cuenta elementos como: el aprendizaje situado en el alumno, algunos elementos de currículum flexible, las prácticas profesionales, los conocimientos curriculares, las metodologías como herramienta de investigación, las cuatro fases de desarrollo curricular (Genérica, disciplinar, profesionalizante y de acentuación).

La Escuela de Turismo Mazatlán, de la Universidad Autónoma de Sinaloa, nace de dos factores, uno interno y el otro externo. El interno, se dio con base en la necesidad de innovar la

Licenciatura en turismo y en respuesta a las necesidades del turismo regional y nacional. El externo, es en respuesta a la solicitud de los empresarios de la hotelería en Mazatlán, las cámaras de comercio y la secretaría de turismo nacional y estatal.

Para los empresarios hoteleros las prácticas profesionales son el factor fundamental del profesionista del turismo y estas deben encontrarse estrechamente vinculadas a la construcción del conocimiento integral del alumno.

Palabras clave: Innovación, prácticas, vinculación, formación.

INTRODUCCIÓN

Conscientes de que la noción del cambio constituye una motivación para generar transformaciones cuyos procesos evolutivos confirman nuevas estructuras que se han desarrollado en el inicio del siglo mediante una serie de innovaciones educativas tendientes a actualizar el currículum como una exigencia de modernidad y globalización que termine con el rezago académico y permita enfrentarnos con nuevos retos, modelos, esquemas y una visión totalizadora a la realidad turística, se trabaja en la renovación del plan de estudios, tendiente a la innovación y formación de los profesionales del turismo.

Enfrentar los nuevos procesos curriculares y del pensamiento social mediante la creación de una nueva propuesta de construcción del conocimiento, nos permite entender que la formación de los profesionales del turismo debe sustentarse en saberes que colaboren a enfrentar los retos de su campo profesional con herramientas eficientes y de calidad relacionadas con los actuales modelos del pensamiento social.

Se reconoce que el proceso de globalización impone un proceso de innovación curricular en las universidades, es por ello, la innovación al plan de estudios 2004, de la Escuela de Turismo Mazatlán, se trabaja en su elaboración orientada a satisfacer una demanda que el sector

productivo y el empresarial solicitan, y ellos necesitan responder a esta, para reactivar la economía de las comunidades que son tradicionales en el turismo. Además de responder al proceso de innovación científica señala Leff (2000), se propone una nueva alternativa de formación en el turismo, que estará orientada a la producción de nuevos conocimientos, todos estos capaces de articular diversos procesos de la realidad. Esta propuesta sustenta un proceso educativo que ofrezca contenidos y carreras multidisciplinarias de manera integral que se orienten con las exigencias sustentables de la globalización.

La preocupación por ofertar la administración, gastronomía, productos sustentables y alternativos en un campo disciplinar como es el turismo, se articula con el reconocimiento y las orientaciones propuestas por el Dr. Víctor Antonio Corrales Burgueño rector de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), el cual plantea que con la internacionalización del saber en el Plan de Desarrollo Institucional 2009-2013. Se podrá transitar por un proceso, “En el que se parte del reconocimiento de los cambios sustanciales que ocurren en el plano económico, político y tecnológico de forma global, y que tiene efecto en el entorno social en el que operan las Instituciones de Educación Superior”. Esta nueva forma de operar por parte de las universidades exige construir nuevos escenarios de convivencia y ofertas educativas innovadoras que impacten en los escenarios internacionales.

Ante la construcción de este escenario, los fenómenos sociales hacen que la internacionalización de la UAS transite por un proceso de reconstrucción de sus quehaceres es por ello la innovación al plan de estudios 2004 de la Licenciatura en Turismo de Mazatlán. La propuesta tiene como objetivo dar respuesta a los fenómenos que el sector productivo está demandando y los giros que la sociedad global exigen en materia de turismo.

La propuesta de innovación al plan de estudios 2004 de la Escuela de Turismo Mazatlán, se sustenta como plan innovador con tres acentuaciones la de Dirección y Administración de Empresas Turísticas, Dirección y Administración del Turismo Alternativo y Dirección y Estudio de la Cultura Gastronómica Regional. Tomando en cuenta elementos como: el aprendizaje situado en el alumno, algunos elementos de currículum flexible, una mezcla de constructivista y por competencias, las prácticas profesionales, los conocimientos curriculares, las metodologías como herramienta de investigación, las cuatro fases de desarrollo curricular (Genérica, disciplinar, profesionalizante y de acentuación), la estancia profesional, las asignaturas optativas (todas estas obligatorias para el alumnos), y las actividades extracurriculares a libre elección del alumno y fuera del plan de estudios y finalmente nuevos escenarios de construcción del conocimiento.

MARCO TEÓRICO

Desde fines de la década del sesenta, los estudios sobre el marketing de turismo y viajes se vieron enfrentados con nuevos y crecientes desafíos provenientes de cambios sociodemográficos tales como un mayor poder adquisitivo per capita y un aumento del tiempo libre. Un público perspicaz con mayor experiencia en viajes se ha beneficiado de medios de transportes más convenientes y económicos y de tecnología avanzada (Chon & Singh, 1995; Jefferson, 1995; Edgell, 1996.) Esto se traduce en cambios sustanciales en la demanda de viajes y tiempo libre y en las normas del mercado internacional de viajes en los noventas (Hall & Weiller, 1992; McCarville & Smale; Tourism Canada, 1995.) Hemos sido testigos de un sorprendente crecimiento en algunos segmentos específicos de turismo como el "ecoturismo" (Cater & Lowman, 1994), "turismo de naturaleza" (Whelan, 1991) y "turismo de interés

especial" (Hall & Weiler, 1992) para brindar a los sofisticados viajeros de hoy "los medios y voluntad para viajar," (Jefferson, 1995.)

Mientras los costos del viaje siguen siendo un determinante importante al tomar una decisión, la satisfacción del turista aumenta en importancia (Krinppendorf, 1987). Un verdadero producto de turismo debe brindar algo extra además del valor del dinero para poder atraer al turista a realizar algo satisfactorio. Esto ha llevado a un gran cambio en las nuevas modalidades de la elección de vacaciones para acomodar la creciente variedad de intereses y actividades para el tiempo libre (Hall & Weiler, 1992) y las vacaciones "orientadas en la experiencia".

Proceso Metodológico para la Innovación

El plan de estudios de la Escuela de Turismo Mazatlán (ETUR), presenta una serie de elementos que deben de tomarse en cuenta para un nuevo proceso de evaluación curricular. A más de cinco años de su formulación, los planteamientos curriculares de la Licenciatura en Turismo (LTUR), están en condiciones metodológicas y estratégicas para proponer una nueva innovación. Esta propuesta está sustentada en la visión 2013 planteada por el Dr. Víctor Antonio Corrales Burgueño, que señala: "En la construcción del Plan de Desarrollo Institucional para el periodo 2009-2013, se parte del reconocimiento de los cambios sustanciales que ocurren en el plano económico, político y tecnológico de forma global, y que tiene efecto en el entorno social en que operan las Instituciones de Educación Superior". Por ello se presenta esta propuesta metodológica de innovación curricular.

Uno de los cambios sustanciales se refiere a los procesos de acreditación por el que han transitado el 90% de las unidades académicas de la zona sur, lugar donde se localiza la Escuela de Turismo Mazatlán, en la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS). Por ello se plantean seis

elementos que sustentan las bases de la innovación curricular que exige el Consejo Nacional para la Calidad de la Educación Turística A. C. CONAET. Este organismo tiene como objetivo apoyar y fomentar la mejora continua y la calidad en la formación del factor humano para el turismo de nuestro país. Con base en estos criterios se plantea que el plan debe de ser evaluado de manera institucional ya que los procesos de innovación van de la mano de los cambios sociales. Por ello los elementos internos y externos del plan de estudios, presentan un conjunto de situaciones sustanciales a considerar.

El trabajo se presenta en tres procesos metodológicos de la innovación interna al plan de estudio con el propósito de lograr el objetivo de la mejora de la calidad de la licenciatura en turismo. A continuación se presenta el modelo de desarrollo de los tres procesos metodológicos para la innovación: El plan de estudios, el programa de posgrado y el centro de investigaciones turísticas, (ver figura1).

Los tres procesos nos ayudan a explicar que la innovación del programa se debe incluir la opinión de los empleadores, el seguimiento de egresados, los procesos de investigación en el plano del conocimiento en el turismo y los expertos o investigadores, nos permiten reconocer que la propuesta que se elabora y las propuestas del Consejo Nacional para la Calidad de la Educación Turística (CONAET). Deben considerar los siguientes rubros curriculares.

1. La opinión de los empleadores.
2. Las propuestas de CONAET.
3. Las opiniones de los egresados.
4. Reconocer los trabajos de investigación sobre el conocimiento del turismo.
5. Articular los objetivos al posgrado y la investigación, mediante la elaboración de una propuesta sustentada en la construcción de líneas y generación de conocimiento que colaboren en

el planteamiento de nuevas propuestas curriculares que impacten en la oferta del posgrado y la generación y producción de conocimiento con la investigación.

Estos cinco elementos colaborarán para señalar que los planteamientos internos del plan de estudios necesitan también de dos contextos que plantea el plan de desarrollo institucional 2009-2013:

Tomar en consideración la importancia que asume la planeación estratégica para redimensionar el funcionamiento y responsabilidad de la institución, para generar propuestas de desarrollo en condiciones de complejidad e incertidumbre.

Para dotar de contexto y objetividad la propuesta del plan, a la vez que alude a las tendencias mundiales que afectan a la educación, atiende las políticas públicas de desarrollo que orienta el accionar nacional y de sus IES, pero sobre todo se enriquece, reafirmando la identidad de la UAS, a partir de recuperar las mejores prácticas que experimentan otras universidades públicas hermanas del país.

El propósito general es proponer los contenidos mínimos indispensables para el diseño de planes y programas de estudios en turismo de nivel superior, tomando como base los requerimientos de profesionalización manifestados por los empleadores. Gestión empresarial y recreación del tiempo libre.

Por ello se trabaja en lo siguiente:

Elaborar contenidos sustentados en una propuesta totalmente constructivista.

Elaborar un programa de prácticas profesionales que articule los objetivos del plan de estudios, la teoría de las asignaturas, metodología de trabajo de las prácticas, estrategias de trabajo y evaluación de las mismas.

Reconocer un modelo metodológico de flexibilidad curricular en el plan de estudios.

Sustentar los contenidos en el modelo de competencias.

Buscar la articulación de los tres anteriores con la propuesta de internacionalización que fundamenta el plan de desarrollo 2009-2013.

La propuesta busca además de la mejora en la calidad de la educación en la Escuela de Turismo ETUR, un reconocimiento internacional de los egresados de la UAS.

Descripción del Plan de Estudios y las Fases del Programa de Estudio

La propuesta de este plan de estudios para la Licenciatura en Turismo se sustenta como plan innovador, tomando en cuenta elementos como: el aprendizaje situado en el alumno, algunos elementos de currículum flexible y las prácticas profesionales como obligatorias y de requisito de egreso, las metodologías como herramienta de investigación, las cuatro fases de desarrollo curricular (Genérica, disciplinar, profesionalizante y de acentuación).

Se propone que la formación del licenciado en turismo con énfasis en Dirección y Administración de Empresas Turísticas, Dirección y Administración del Turismo Alternativo y Dirección y Estudio de la Cultura Gastronómica Regional transcurra por cuatro grandes fases que son: la genérica, básica disciplinar, profesional y de acentuación. Dichas fases orientan la formación de sujetos capaces de aprender a lo largo de la vida; es decir, de reciclar sus saberes y de adaptarse a los nuevos requerimientos.

En tal sentido, se propone, como una primera fase del plan de estudios; es la denominada fase genérica, que tiene como propósito promover los conocimientos capacidades y actitudes requeridas actualmente para un ejercicio profesional competente en diferentes áreas. Asimismo, se orienta a prepara al estudiante para la realización de trabajos académicos, atendiendo a las

exigencias científicos-académicas de la profesión, capacidad de trabajo en equipo y de autoaprendizaje, así como el inicio a la investigación científica.

En los cursos de esta fase la información a utilizar, como insumo proviene necesariamente de las ciencias sociales en general y del conocimiento sobre el turismo en lo particular, pues se trata de articular la cultura profesional con el desarrollo de habilidades, capacidades y saberes universales y particulares.

Una segunda fase, es la disciplinar, misma que estará integrada, por un conjunto de cursos de carácter disciplinar y estas asignaturas tienen el objetivo de formar saberes que colaboran con las competencias básicas articuladas a las habilidades capacidades y competencias que sustentan la formación científica e intelectual.

Los contenidos y experiencias formativas en esta fase estarán orientados a potenciar la capacidad para realizar investigación científica, la adquisición de competencias profesionales, y una actitud crítica frente al saber.

La tercera fase, llamada fase profesionalizante, tendrá como propósito, llevar los contenidos estudiados en el aula a partir de la simulación de realidades objetivas y de la familiarización del ambiente turístico en espacios reales.

La última fase, que es la fase de acentuación, estará organizada a partir de los requerimientos necesarios para desempeñarse en un campo profesional específico o bien para impulsar, dirigir y operar otros modelos de desarrollo en el campo del turismo. En esta fase el alumno seleccionará sobre la especialidad o acentuación de su carrera profesional ya que tiene tres opciones; Dirección y Administración de Empresas Turísticas, Dirección y Administración del Turismo Alternativo y Dirección y Estudio de la Cultura Gastronómica Regional. Esta última fase, se situará en las prácticas como de especialización, ya que además de escoger la fase de

acentuación, también seleccionará, el campo de acción de las diferentes opciones que presenta el turismo como campo de conocimiento y de práctica social.

Propuesta del Modelo de Prácticas en la Licenciatura de Turismo

El alumno en el trayecto de la licenciatura realizará un total de 1200 horas de prácticas, como son: de familiarización, de observación, de simulación, y de especialización, distribuidas en las cuatro fases: genérica, disciplinaria, profesionalizante y de acentuación; con 200 horas práctica, en cada una de las siguientes fases: genérica y disciplinaria; y 100 horas en la fase profesionalizante, y por último, en la fase de acentuación, el alumno realizará las 700 horas restantes, para completar las 1200 horas en total.

- En la fase genérica, se iniciarán las prácticas (semestre uno y dos, con 100 horas cada semestre, total 200 horas) tomando en cuenta el nivel de familiarización, realizando visitas a la planta turística y a sitios de valor patrimonial.
- La fase disciplinaria, se desarrollarán las prácticas de observación (semestres tercero y cuarto, con 100 horas cada semestre, total 200 horas). Los contenidos y experiencias formativas en esta fase, estarán orientados a potenciar la capacidad para realizar investigación científica, la adquisición de competencias profesionales, y una actitud crítica frente al saber establecido. Estas prácticas consisten en visitas e investigación básica que permitirán identificar la aplicación de la teoría en el funcionamiento de la planta turística, en diversas materias del plan de estudios y el alumno determinará una necesidad o detectará una problemática realizando un proyecto de investigación con una metodología científica.
- En la fase profesionalizante (semestre quinto 100 horas), el alumno realizará las prácticas de simulación, y utilizará laboratorios en el campo universitario o dentro de las instalaciones con los

convenios que se poseen con diferentes empresas del sector turístico, como son las de alimentos y bebidas, en el centro de cómputo, para la planeación, operación y administración del turismo.

En esta fase, los alumnos llevarán a las prácticas los contenidos estudiados en el aula a partir de la simulación de realidades del ambiente turístico en espacios reales.

- La última fase, que es la fase de acentuación (semestres: sexto y séptimo. Con 200 horas práctica por semestre, total 400 horas), en esta fase, el alumno seleccionará sobre la especialidad o acentuación de su carrera profesional, ya que tiene tres opciones; la de Dirección y administración de empresas turísticas. Dirección y administración del turismo alternativo y la de Dirección y estudio de la cultura gastronómica regional. En esta última fase, se sitúan las prácticas como de especialización, ya que además de escoger la fase de acentuación, también, selecciona el campo de acción de las diferentes opciones que presenta el turismo como campo de conocimiento y de práctica social.

- En el octavo semestre, efectuará la estancia profesional con 300 horas, estarán organizadas a partir de los requerimientos necesarios para desempeñarse en un campo profesional específico o bien para impulsar, dirigir y operar otros modelos de desarrollo en el campo del turismo.

En las prácticas de especialización, el alumno integrará los conocimientos a espacios de desarrollo profesional especializados, y en el octavo semestre, realizará una estancia en el sector turístico como un colaborador más de la empresa.

CONCLUSIONES

La sociedad se encuentra en un proceso de globalización, producción de conocimiento, currículum y flexibilidad. El paradigma del aprendizaje centrado en el alumno se sustenta en el constructivismo; el cual percibe al alumno como un sujeto activo que interacciona con los

objetos de conocimiento y los construye mediante la operacionalidad de nuevos esquemas que le permiten resolver problemas de manera autónoma. En este proceso el maestro se convierte en un mediador y facilitador de los contenidos al cambiar su papel de docente tradicional y dictador de clase en docente investigador y participativo de los aprendizajes.

En este sentido los procesos de enseñanza y aprendizaje se convierten en procesos de construcción de conocimientos concretos, en conocimientos cada vez más abstractos e integradores que requieren los nuevos profesionales del turismo posibilitando la explicación y resolución de problemas más complejos. El modelo de aprendizaje centrado en el alumno precisa fundamentar el plan de estudios en los modelos innovadores de nuevos ambientes de aprendizaje: aprendizaje centrado en el alumno, reconocimiento de las diferencias culturales, mediación del conocimiento, evaluación continua y sistemática del currículum así como la participación de todos los actores involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje con el fin de innovar contenidos, objetivos y acciones de formación a las necesidades de los nuevos profesionistas del turismo.

Tomando en cuenta los modelos de aprendizaje, los esquemas del pensamiento, la evolución de las economías, los nuevos giros del turismo y las innovaciones curriculares, propugnamos la innovación del plan de estudio y principalmente la transformación de las prácticas profesionales, de la Licenciatura en Turismo. de la Escuela de Turismo de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

REFERENCIAS

Corrales, B. Víctor, A. (2009). Plan de desarrollo institucional visión 2013. Culiacán Sinaloa, México. UAS.

- Escobar, C. Ana, L., Audelo, L. Carmen, B. y Rodríguez, Carlota. (2003). Hacia un modelo curricular en la UAS: Lineamientos generales. Culiacán, Sinaloa. México. CISE UAS.
- Esteve, José, M. (2003). La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento. Barcelona, España. Paidós.
- Gimeno, S. José., y Pérez, G. A. I. (2002). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid España. Morata.
- Gimeno, S. José. (2002). Educar y convivir en la era global. Barcelona, España. Morata.
- Gimeno, S. José. (2008). Educar por competencias qué hay de nuevo. Madrid, España. Morata.
- Huntington, Samuel, P. (2005) El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial. España, Paidós.
- Klisberg, Bernardo y Tomassini, L. (2000). Capital social y cultura: claves estratégicas para el desarrollo. Argentina. BID, Fundación Felipe Herrera, Universidad Maryland y Fondo de Cultura Económica.
- Leff, Enrique. (2007). Aventuras de la epistemología ambiental. México. Edit. Siglo XXI.
- Leff, Enrique. (2007). Aventuras de la epistemología ambiental. México. Edit. Siglo XXI.

Monclús, E. Antonio. (2001). Educación para el desarrollo y cooperación internacional. España.
Editorial complutense.

Morin, Edgar. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Una
contribución a la reflexión internacional sobre cómo educar para un futuro sostenible.
Argentina. Edit. Nueva visión.

Morin, Edgar. (2003). Introducción al pensamiento complejo. España. Gedisa Editorial. España.

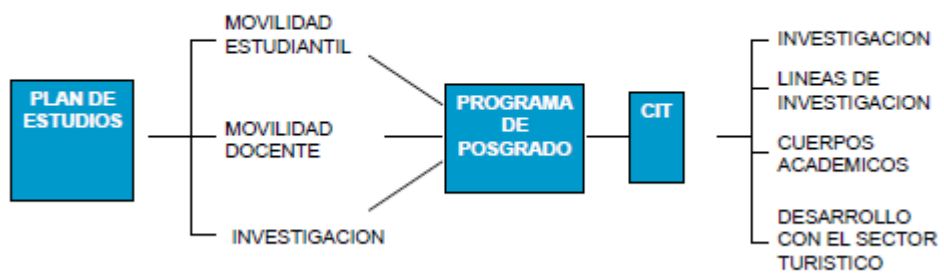
Moreno, Montserrat. (1989). La pedagogía operatoria. Un enfoque constructivista de la
educación. España. Edit. Gedisa.

Piaget, Jean y García, Rolando (1984). Psicogénesis e historia de la ciencia. México. Siglo XXI.

Popkewitz, Thomas S. (2009). El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar. España.
Ediciones Morata.

FIGURAS

Figura 1. FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA MEJORA DE LA CALIDAD



PROYECTOS DE EXTENSIÓN Y VINCULACIÓN INTEGRADOS AL CURRÍCULUM EN LA EDUCACIÓN VIRTUAL

Ramírez, L.¹, Coronado, C.², Ortiz, G.³

1,2,3Universidad de Guadalajara, Sistema de Universidad Virtual, México.

lanaya@redudg.udg.mx; carmen.coronado@redudg.udg.mx; gloria.ortiz@redudg.udg.mx.

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL
Eje Temático: Estrategias y Procesos Educativos
a. Prácticas y Metodologías Educativas Innovadoras

RESUMEN

El modelo curricular del Sistema de Universidad Virtual se enfoca a la formación por proyectos. Ante esto, una estrategia que se impulsa es la Proveeduría de proyectos traducida en una oferta de proyectos que se gestiona ante diversas instituciones y que se promueve con los alumnos de las diferentes carreras a nivel licenciatura.

Es de interés investigar cómo se están generando procesos de gestión, de comunicación y evaluación del aprendizaje en la formación por proyectos, por lo cual el cuerpo académico de Sistemas de Gestión y mediación educativas lo ha tomado como objeto de estudio.

Por lo anterior, se presenta en este documento la fundamentación de la investigación, la descripción de la proveeduría de proyectos, y el planteamiento general de la investigación, principalmente.

Palabras clave: proyectos, competencias, gestión, comunicación, evaluación.

INTRODUCCIÓN

El modelo curricular del Sistema de Universidad Virtual se enfoca a la formación por competencias. Ante esto, una estrategia que se implementa es el aprendizaje por proyectos impulsada a través de un programa denominado “Proveeduría de proyectos” que integra

propuestas de intervención en escenarios reales para los estudiantes. Se gestiona ante diversas instituciones y se promueve con los alumnos de las diferentes carreras a nivel licenciatura.

Es de interés investigar cómo se están generando procesos de gestión, de comunicación y evaluación del aprendizaje en el programa de Proveeduría mencionado, por lo cual el cuerpo académico de Sistemas de Gestión y mediación educativas lo ha tomado como objeto de estudio.

Por ser un proyecto de investigación recientemente aprobado por la institución, se presentan únicamente la fundamentación teórica, la descripción de la Proveeduría, y la metodología.

La proveeduría de proyectos y el curriculum en el Sistema de Universidad Virtual

En el Sistema de Universidad Virtual se ha realizado el diseño curricular de los planes de estudio con base en el modelo por competencias. Este modelo enfatiza la integración del saber, con el saber hacer y el saber ser, en situaciones o contextos reales. En consecuencia, se considera que el aprendizaje por proyectos es uno de los métodos adecuados para promover el desarrollo de las competencias profesionales de cada uno de los perfiles de egreso de la oferta educativa.

Los estudiantes comienzan a realizar proyectos en organizaciones y espacios reales, desde el primer ciclo de su carrera. Estos ejercicios son prácticas profesionales, y para esto se incluyen en el plan de estudios materias relacionadas con cada una de las etapas de la realización del proyecto.

Los proyectos se constituyen como un elemento articulador de las prácticas e integrador de los saberes teóricos y procedimentales construidos en los cursos simultáneos y previos. El proyecto, en las instituciones sociales, es un medio para cubrir necesidades concretas de manera estratégica.

Una de las acciones sustantivas de la universidad además de la formación de profesionistas e investigadores, es su compromiso con la sociedad para la resolución de problemáticas; los proyectos de extensión universitaria y servicio social tratan de materializar este propósito, por tanto en la mayoría de las Universidades se cuenta con un área responsable de este proceso. En el caso del Sistema de Universidad Virtual se asume que la gestión y vinculación la desarrolla directamente el alumno como parte del currículum, sin embargo se busca la manera de que se formalicen los procesos y el compromiso tanto de las organizaciones públicas y privadas para el desarrollo de proyectos como por parte de los estudiantes y profesores de la Universidad.

La proveeduría de proyectos es un programa del Sistema de Universidad Virtual que integra en una “Cartera”, proyectos que responden a las necesidades concretas de empresas, instituciones gubernamentales y organizaciones de la sociedad civil participantes. La integración de proyectos facilita que los estudiantes de los distintos programas académicos del Sistema, puedan sumarse con propósitos de aprendizaje y prestar un servicio profesional acorde a su nivel académico e intereses personales. Esto permite generar una sinergia de vinculación entre requerimientos externos y los proyectos que desarrollen los profesores y estudiantes del Sistema de Universidad Virtual.

La proveeduría de proyectos acompaña a estudiantes y organizaciones en la gestión, desarrollo y conclusión de los proyectos, generando información clara y precisa de acciones de vinculación y extensión del Sistema de Universidad Virtual.

Los estudiantes, en el rol de gestores de un proyecto, pueden solicitar a la proveeduría que éste se incluya en la “Cartera de proyectos del SUV” con el propósito de consolidarlo y hacer sinergia con otros estudiantes y profesores para el desarrollo del mismo.

Los propósitos de la Proveeduría de Proyectos son:

1. Realizar gestiones de vinculación y extensión en la Proveeduría de Proyectos.
2. Evaluar la pertinencia de los proyectos.
3. Sistematizar la gestión de las distintas instancias del SUV para el desarrollo de los proyectos.
4. Sistematizar la gestión de la incorporación de estudiantes y profesores en los proyectos ofrecidos en la “Cartera”
5. Dar seguimiento al desarrollo de los proyectos.
6. Sistematizar los avances y logros de los proyectos.
7. Evaluar el proyecto en su conjunto.

La propuesta de la proveeduría de proyectos se elaboró en un equipo colegiado de distintas áreas del Sistema de Universidad Virtual y de algunos académicos que trabajaron las líneas generales de fundamentación, las formas de operación y de gestión, así mismo se conformó un consejo técnico del proyecto. A continuación se presentan las fases propuestas del proyecto:

Fases de la Proveeduría de proyectos:

1ª Fase: Inicio

- Fundamentar la propuesta e integrar documentos rectores.
- Elaborar flujogramas consensados con las instancias involucradas.

2ª Fase: Pilotaje

- Puesta en marcha de las acciones del proyecto.
- Sistematizar los procedimientos en la gestión de los proyectos.

- Sistematizar las experiencias de los distintos involucrados en la proveeduría de proyectos.
- Evaluar las acciones de gestión del proyecto.
- Evaluar los resultados de los proyectos en función de las competencias del perfil de egreso de los programas.

3ª Fase: Consolidación del proyecto

- Restructurar la fundamentación y documentos rectores de la proveeduría de proyectos.
- Sistematizar experiencias de todos los involucrados en el proyecto
- Evaluar los procesos de gestión de proyectos.
- Evaluar los resultados en términos de competencias del perfil de estudios de los programas.

4ª Fase: Evaluación de los procesos desarrollados en la proveeduría de proyectos.

El aprendizaje por proyectos características y fundamentación

El aprendizaje por proyectos tiene su origen, principalmente, en dos fuentes: una, con las ideas de Dewey con un sentido filosófico orientado en el pragmatismo y otra, con Kilpatrick con la concreción de la propuesta en su sentido metodológico. Esto significó una oposición a los métodos transmisionistas que favorecían la pasividad del estudiante (García, 2009).

Jolibert (2011) expresa que la pedagogía por proyectos enfocada a la lectura y la escritura fortalece tres aspectos: potencia el aprendizaje y formación, modifica el concepto de la lectura y escritura y propicia la metacognición. Además la autora menciona los proyectos surgen de

necesidades reales que lleva al replanteamiento de la práctica docente para favorecer la interacción positiva.

Para Maldonado (2008), el aprendizaje basado en proyectos es una estrategia educativa integral, de mediano y largo plazo, en la que los estudiantes, mediante un proceso auténtico, planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real. Además, el aprendizaje basado en proyectos propicia en los estudiantes el desarrollo de habilidades comunicativas, de organización, de manejo del tiempo, de investigación, de autoevaluación, de reflexión y de participación en grupo, principalmente. Dichas habilidades impactarán de manera importante en la capacidad de liderazgo y la toma de decisiones que afecten los resultados del proyecto y en el aprendizaje mismo del alumno (Gallardo, M.; Ortiz, G. y Ramírez, L. 2013).

Los proyectos posibilitan a los alumnos “un mayor nivel de lógica, análisis, autonomía y sensibilidad, el cual tendrá un gran y significativo impacto en la formación de competencias tanto genéricas como profesionales y se traducirá en profesionistas más competentes y competitivos” (Cinto, Gutiérrez y Castillo 2009, p. 57).

De la misma manera Lacueva (1998) menciona que los proyectos no sólo permiten un desarrollo cognitivo, sino afectivo, por el tipo de relación que se establece entre los alumnos y las características que éstos deben asumir en su relación con los otros, como son la responsabilidad, el compromiso y la colaboración. Además, posibilitan el logro de un sentido crítico y rigurosidad en el trabajo.

Otros beneficios del trabajo por proyectos según Galeana (2006), son: a) los alumnos desarrollan habilidades de planeación, comunicación, toma de decisiones y manejo del tiempo, b) aumentan la motivación, c) se integra el aprendizaje de la escuela con la realidad, d) se desarrollan habilidades de colaboración para construir conocimiento, e) se incrementan las

habilidades para solucionar problemas, f) se establecen relaciones entre diferentes disciplinas y, g) se aprende a usar de manera práctica la tecnología.

A continuación se recuperan algunas características que describen propósitos del trabajo por proyectos, roles de las personas que se involucran en el proceso e implicaciones, entre otros aspectos:

Respecto a las características del aprendizaje por proyectos, Rossaro (2012) cita las siguientes:

- a) Se centra en el alumno, quien es el protagonista.
- b) Los alumnos determinan sus metas y tiempos.
- c) Las actividades son a largo plazo.
- d) Permite el trabajo interdisciplinario y transversal al curriculum.
- e) Implica trabajo grupal y distribución de responsabilidades.
- f) Implica evaluación durante el proceso.

De forma adicional, Galeana (2006, p. 3) menciona que el aprendizaje por proyectos contribuye primordialmente a:

1. Crear un concepto integrador de las diversas áreas del conocimiento.
2. Promover una conciencia de respeto de otras culturas, lenguas y personas.
3. Desarrollar empatía por personas.
4. Desarrollar relaciones de trabajo con personas de diversa índole.
5. Promover el trabajo disciplinar.
6. Promover la capacidad de investigación.
7. Proveer de una herramienta y una metodología para aprender cosas nuevas de manera eficaz.

Además de tener beneficios para quien aprende, en los proyectos como los mencionados anteriormente debe existir una relación de intercambio con los sujetos u organismos con los que se lleva a cabo el proyecto, debe ser pertinente para quienes estén involucrados y debe tener un sentido comunitario por su ubicación contextual y su enfoque como una acción de intervención y no sólo de diagnóstico de alguna problemática o de beneficio o aprendizaje para quienes intervienen. (Coronado, Ortiz, Ramírez, 2013).

Proyectos y aprendizaje por competencias

Lo pedagógico de los proyectos es su potencial para el aprendizaje significativo al posibilitarle al alumno una participación en donde se toman en cuenta sus motivaciones, intereses y conocimientos previos. Esto nos conduce a mencionar a Ausubel (1976) como uno de los que aportaron a la investigación acerca del mencionado aprendizaje significativo, mediante sus planeamientos del aprendizaje basado en situaciones vinculadas de forma importante con el alumno, que favorecen un proceso constructivo.

Se puede decir que el aprendizaje por proyectos se sustenta en el constructivismo, cuyo diseño está centrado en los estudiantes (Boondée, 2011 y Rodríguez-Sandoval, 2010), ya que parte de sus intereses y les permite crear proyectos que redunden en experiencias de aprendizaje significativas (Wurdinger y Rudolph, 2009).

Hernández (2008) destaca que el constructivismo plantea que un ambiente de aprendizaje debe tener múltiples perspectivas y construcción de conocimiento a través de actividades basadas en experiencias relevantes en un determinado contexto. En este sentido, el alumno construye significado en la medida en que puede controlar su aprendizaje, en la medida que tiene experiencias relevantes.

Algunas características del ambiente de aprendizaje constructivista que propone Jonassen (citado por Hernández, 2008) y que favorecen el enfoque por proyectos son: a) provee a las personas del contacto con múltiples representaciones de la realidad, b) se representa la complejidad de la realidad, c) se resaltan tareas auténticas en el contexto, d) los entornos de aprendizaje corresponden a la vida diaria, e) se fomenta la reflexión basada en la experiencia y, f) se apoya la construcción colaborativa del aprendizaje.

Jonassen (2000) menciona que el constructivismo establece que el conocimiento se construye individual y socialmente en las interpretaciones de las experiencias. Ante esto, el autor propone la creación de un ambiente de aprendizaje con los siguientes componentes principales:

a) Seleccionar un problema interesante, pertinente, estructurado suficientemente, real y referido al contexto de quien aprende.

b) Proporcionar casos o ejemplos para la flexibilización cognitiva.

c) Proporcionar información pertinente y de fácil acceso.

d) Proporcionar herramientas cognitivas para la representación y acumulación de información.

e) Proporcionar herramientas de conversación y colaboración.

f) Proporcionar apoyo social y contextual para el entorno de aprendizaje.

Considerando que el enfoque constructivista es un sustento del trabajo por proyectos, en la planeación y ejecución de éstos como estrategia integral de formación, se deberán cuidar los componentes acordes a la situación educativa. Jonassen (2000) explica que la problemática a intervenir debe ser de interés del alumno, de lo contrario no tendrá la suficiente motivación para su resolución.

García (2012) plantea que el aprendizaje por proyectos tiene una connotación amplia, por lo que propone denominarlo como pedagogía por proyectos, por la diversidad de planteamientos teóricos que subyacen en su puesta en práctica. También, la autora menciona que dicho enfoque se fundamenta en las teorías del aprendizaje y el desarrollo del constructivismo, desde las ideas psicogenéticas planteadas por Piaget hasta la postura sociocultural de Vygostky.

Así bien, la pedagogía por proyectos tiene un marco educativo amplio desde una “perspectiva cognitiva, social y cultural que se centra en el alumno y sus procesos de aprendizaje, y cuestiona la educación tradicional” (García, 2012, p. 187).

En el mismo sentido, se considera que el enfoque por proyectos tiene dos discursos: uno que se deriva de la filosofía pragmática del conocimiento y otro de diversos fundamentos psicológicos derivados del constructivismo (García, 2012). Estos últimos han tenido una gran influencia en la pedagogía por lo que el aprendizaje por proyectos integra los dos fundamentos con la idea central de vincular la escuela con la vida.

La corriente sociocultural (Díaz-Barriga y Hernández, 2010, p. 85) plantea “que los aprendizajes ocurren primero en un plano interpsicológico (mediado por la influencia de los otros), y en un segundo plano en el nivel intrapsicológico, una vez que los aprendizajes han sido interiorizados”. Esto, según los autores, debido al andamiaje que se propicia en los sujetos.

En el andamiaje se involucran la teoría y la práctica en un contexto determinado para propiciar el aprendizaje significativo, o sea, el desarrollo del individuo por la construcción del conocimiento y el desarrollo de sus competencias para afrontar de mejor manera la vida. Por ello, los proyectos deben contemplar una serie de condiciones de tal forma que éstas constituyan el andamiaje que facilite el aprendizaje de los profesionistas en formación y detone todo el potencial creativo, basado en la necesidad de reflexionar, experimentar, adaptar, acomodar,

diagnosticar y tomar decisiones interactuando con todos los elementos del entorno y privilegiando el trabajo en equipo para conseguir objetivos comunes (Cinto et al., 2009, p.55).

Cabe destacar entonces, que la formación de los futuros profesionistas implica el desarrollo de competencias tomando en consideración los aportes del constructivismo a través del aprendizaje por proyectos, lo que posibilite en un primer momento un desempeño académico y posteriormente un desempeño laboral y profesional al vincular los conocimientos con las necesidades de los diversos contextos sociales. Dicha vinculación se manifestará a través de acciones en problemas, por medio de propuestas o proyectos en donde se pongan en juego procesos de asimilación, acomodación y adaptación.

Vinculación de la universidad con la comunidad a través de los proyectos de sus estudiantes

La necesidad de estrechar más los vínculos entre las universidades y la sociedad es un asunto que se enuncia con frecuencia. Malagón (2006) menciona la tendencia a reducir la relación universidad-sociedad, a la relación universidad-empresa. Afirma que, a pesar de esta tendencia, podemos observar que existen otros sectores sociales, políticos, culturales y económicos que conforman la región, y que la vinculación que se debe buscar es, precisamente, la de la universidad con la región.

Para lograr la vinculación universidad-sociedad, Malagón (2006) menciona dos alternativas básicas: o se hace dentro de los programas académicos, afectando el aspecto curricular, o mediante procesos que no comprometen el currículo.

Una forma de vincularse desde el diseño curricular es aplicando el modelo de formación por competencias y, de forma particular, el aprendizaje por proyectos. Amorós (2011) menciona

que una característica peculiar del modelo de formación por competencias es la aproximación de los procesos de aprendizaje a situaciones reales, y que esta adaptación a la realidad contextual es una condición para que la estrategia de aprendizaje por proyectos sea pertinente, de calidad y tenga sentido. Esas situaciones reales en las que los estudiantes llevan a cabo sus proyectos formativos, son un punto de encuentro en el que se conectan las instituciones encargadas de formar profesionistas, con el entorno social que requiere de las competencias de éstos para transformarse y ser un espacio en el que todos podamos coexistir con una mayor calidad de vida.

El aprendizaje a través de proyectos tiene como base la idea del vínculo entre la escuela y la vida. Esta premisa es trabajada por Díaz Barriga (2006) identificándola principalmente como una enseñanza situada, es decir, que responde a variables del contexto e institucionales.

La perspectiva experiencial, reflexiva y situada tiene su origen en Dewey con la noción de “aprender haciendo” y el pensamiento reflexivo, así como, en las ideas de Schön respecto a la práctica reflexiva. Así mismo, Díaz Barriga (2006) señala que tiene un papel relevante la concepción del constructivismo sociocultural en el cual se plantea que el sujeto aprende por las interacciones que establece con los otros y que en esa relación se construye el aprendizaje por el trabajo colaborativo.

En el mismo sentido, se asume que la enseñanza situada se manifiesta en prácticas educativas auténticas recuperando con esto las nociones de la teoría sociocultural. Baquero (citado por Díaz Barriga, 2006, p. 19) destacó que “desde la perspectiva situacional... el aprendizaje debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural, pues se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción”.

Se deduce entonces que aprender y hacer son acciones inseparables por lo que se aprende en un contexto pertinente. Contexto que tiene múltiples variables que favorecen o condicionan la práctica, pero fundamentales para comprender la complejidad de los proyectos.

Díaz Barriga (2006, p. 35) señaló “hay que enfatizar que la realización de un proyecto lleva implícita una visión sistémica, multidimensional o ecológica de un problema o situación determinados, y esto se traduce en importantes aprendizajes para el alumno”.

Perrenoud (citado por Díaz Barriga, 2006) señaló de la estrategia por proyectos lo siguiente: es una estrategia dirigida por los alumnos, se enfoca a una producción específica, se generan diversidad de actividades para que el alumno esté activo, se propicia un aprendizaje sobre gestión del proyecto, se promueven aprendizajes transversales explícitos en el currículo.

La gestión de la proveeduría proyectos

Se planteó y trabajó la propuesta de crear una proveeduría de proyectos que gestionara al exterior y al interior de la universidad los aspectos que se consideraran necesarios para ejecutar la proveeduría, tales como integrar una cartera de proyectos, convocar a los estudiantes que cubrieran los perfiles requeridos para responder a las necesidades de los beneficiarios del proyecto y finalmente, gestionar los requerimientos institucionales para que se crearan los espacios de enseñanza-aprendizaje curricularmente válidos.

Se crearon fichas técnicas para que las organizaciones sociales, públicas o cualquier persona presentaran su proyecto. Una vez que se considera viable y pertinente el desarrollo del proyecto se gestionan los convenios necesarios entre los proveedores y la universidad.

Se analizan y clarifican las competencias requeridas para el proyecto, así como las competencias a desarrollar a lo largo del proyecto, para que los coordinadores de carrera inviten

de manera directa a estudiantes que cubren dichos perfiles profesionales. Así mismo se gestiona la participación de docentes que acompañen el proceso de intervención y aprendizaje.

Los estudiantes generan reportes a lo largo del desarrollo del proyecto y al mismo tiempo se generan procesos de evaluación del proceso y logros del proyecto.

Planteamiento general de la investigación sobre formación por proyectos

Para fortalecer el desarrollo de la formación por proyectos, el cuerpo académico Sistemas de gestión y mediación educativas ha tomado como objeto de estudio a la proveeduría de proyectos como elemento central y factor de gestión institucional para el impulso de la formación de los alumnos.

Las líneas de investigación del mencionado cuerpo académico son: sistemas de evaluación educativa, sistemas de comunicación educativa y sistemas de gestión para la educación. Por esto, los objetivos de la investigación son los siguientes y corresponde cada uno a una línea:

- Analizar los procesos comunicativos entre los actores principales del proyecto para proponer mecanismos viables de interacciones de acuerdo a las fases de los proyectos.
- Analizar los procedimientos de gestión de la proveeduría para reconocer los factores que posibilitan o impiden el desarrollo de los proyectos.
- Evaluar los procesos comunicativos y de gestión de la formación por proyectos para realizar los ajustes necesarios en la implementación de la Proveeduría.

Para el logro de los objetivos, el cuerpo académico inició con dos elementos fundamentales: uno, la revisión bibliográfica sobre la formación por proyectos, la cual se expone parcialmente en este documento y dos, el planteamiento de la problemática en los procesos comunicativos y los procesos de gestión del proyecto.

El método a utilizar será mixto. Hernández, Fernández y Baptista (2006) y Creswell (2003) plantean que los métodos mixtos posibilitan la obtención de información de corte cuantitativa y cualitativa acorde al problema de investigación, por lo que el propósito de mezclar los métodos se basa en las consecuencias intencionales de hasta donde se pretende ir para la adopción de alternativas.

Por otro lado, Mi-Kyung Ju y Oh Nam Kwon (s.f.) enfatizaron que los métodos mixtos cada vez se utilizan más en el campo de las ciencias sociales y humanas, con la finalidad de que los resultados puedan ser fiables a través de la triangulación de los datos obtenidos por diferentes fuentes, por lo que la concurrencia de la información permite confirmar los resultados.

De acuerdo con Creswell (2003), en los métodos mixtos existen las siguientes tres estrategias de indagación: a) de procedimientos generales, b) de procedimientos transformativos, y c) de procedimientos concurrentes. Por lo anterior, se ha considerado pertinente utilizar la estrategia de procedimientos concurrentes, ya que esta permite obtener datos de dos formas, es decir, cuantitativos y cualitativos.

Considerando que son seis integrantes del cuerpo académico, se responsabilizará una bina por cada uno de los tres objetivos del estudio. Dichos objetivos se corresponden con las líneas de investigación.

Instrumentos y fuentes de información. Para la obtención de información cualitativa, algunas de las fuentes de información serán, actas de reuniones de trabajo, correos electrónicos, reportes de actividades de los alumnos, entrevistas semiestructuradas y grupos focales; para rescatar la información cuantitativa se utilizarán instrumentos de respuesta cerrada que se contesten y procesen fácilmente.

Los instrumentos cerrados serán los primeros en aplicarse para identificar tendencias de opinión sobre los procesos que se investigarán, lo cual ayudará a orientar qué aspectos serán fundamentales para profundizar a través de los instrumentos para recabar información de tipo cualitativo.

Fases de la investigación. Las fases estarán determinadas principalmente por los objetivos de la investigación y se implementarán por ciclos escolares. Esto considerando que en cada ciclo se programa la oferta de proyectos y estos tienen un determinado corte para efectos de reporte de resultados y emisión de calificaciones que se deben asentar en las materias curriculares.

Fase uno, ciclo escolar 2013 A. Se elaborarán tres instrumentos dirigidos a los alumnos y tres dirigidos a los asesores, uno de corte cuantitativo y dos con enfoque cualitativo para cada caso con los cuales se pueda recabar información durante el siguiente ciclo escolar. Los instrumentos de corte cuantitativo permitirán la construcción preliminar de categorías de análisis y así definir el tipo de preguntas en las entrevistas semiestructuradas y los tópicos que se desarrollarán en los grupo focales. También, se procurará que dichos instrumentos abarquen los tres objetivos de la investigación orientados al análisis de la comunicación, la gestión y la evaluación para fortalecerse de manera paralela.

De forma complementaria en esta fase se determinarán los mecanismos para la aplicación y especificación del procesamiento de los instrumentos cuantitativo y cualitativo. Para esto último se desarrollarán herramientas con categorías de análisis lo que permita hacer una triangulación de los datos y por ende validar la información obtenida para mayor confiabilidad.

De forma complementaria al trabajo que realizarán los investigadores, se contará con la participación de una becaria de apoyo a la investigación, quien colaborará en: organización de la información, logística, organización de documentos y búsqueda de bibliografía, entre otras.

Fase dos, Ciclo escolar 2013 B. Tomando en cuenta que son 57 alumnos distribuidos en 12 proyectos, 12 asesores y 12 guías de proyectos durante el calendario 2013 A, se prevé trabajar con la población total de los involucrados. Esta parte práctica se realizará en septiembre del 2013 en los proyectos que para entonces sigan vigentes.

Fase tres, ciclo escolar 2014 A. Se realizarán las modificaciones a los instrumentos con base en las cuestiones que se hubiesen identificado relevantes para su cambio con base en la aplicación del ciclo anterior.

Se aplicarán los instrumentos modificados de manera específica a los asesores y alumnos que a partir del 2014A incursionen en la proveeduría de proyectos. Esto brindará la posibilidad de aplicar las alternativas adecuadas en esa nueva población.

CONSIDERACIONES FINALES

Al interior del Sistema de Universidad Virtual se tiene un modelo pedagógico que cuida los planteamientos hechos anteriormente, pero se consideró necesario incrementar la gestión universitaria para vincular las necesidades sociales manifestadas por grupos u organismos y fortalecer el compromiso personal de los involucrados con un apoyo institucional.

Sin embargo es necesario sistematizar e integrar las experiencias y aprendizajes personales e institucionales que se desarrollan a partir de la proveeduría de proyectos.

Los retos van más allá cuando consideramos que la vinculación y participación de proveedores y estudiantes no se debe restringir a un espacio y un tiempo, ya que el Sistema de Universidad Virtual cuenta con estudiantes en todas las entidades del país y en el extranjero.

La proveeduría de proyectos se inició con vinculaciones locales y con estudiantes que colaboran de forma semipresencial, pero lo anterior no resta los retos y ajustes que se han realizado en términos de control escolar, gestión académica con las coordinaciones de carrera y otras dependencias, compromisos institucionales, etc.

El proyecto planteado para el desarrollo de la investigación tiene la finalidad de dar cuenta de lo que sucede y que permita a su vez consolidar la propuesta y crecerla hasta alcanzar una mayor participación e impacto social.

REFERENCIAS

- Amorós, A. (2011). Desarrollo e implementación de la Formación por Proyectos en el SENA. Un ejemplo de Buenas Prácticas en la transferencia metodológica. Propuesta metodológica, herramientas y experiencias prácticas. Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ), Division Technological Cooperation, System Development and Management in Vocational Training.
- Ausubel, D.P., Novak, J.D. & Hanesian, H. (1983). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.

Boondee, V., Kidrakarn, P., & Sa-Ngiamvibool, W. (2011). A Learning and Teaching Model using Project-Based Learning (PBL) on the Web to Promote Cooperative Learning. *European Journal Of Social Science*, 21(3), 498-506.

Cinto, J., Gutiérrez, G. y Castillo, J. (2009). El constructivismo y su aplicación en el desarrollo de proyectos de impacto para una formación significativa. *Memorias del V Foro de Estudios en Lenguas Internacional (FEL 2000)*. Recuperado de http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/Articulos_Mem_FONAEL_V/Cinto_Morales_Josue_et_al.pdf

Coronado, M., Ortiz, G. y Ramírez, L. (2013) Aprendizaje por proyectos: algunas implicaciones educativas. En Santillán, F. Coord. (2013) *Prácticas educativas y sociales desde la perspectiva iberoamericana*. Umbral digital. México.

Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill.

Díaz Barriga, F. & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 3ª ed. México: Mc Graw Hill.

Galeana, L. (2006). Aprendizaje basado en proyectos. *Revista CEUPROMED* Recuperado de <http://ceupromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf>

García, N. (2009). La pedagogía de proyectos en la escuela: una aproximación a sus discursos en el caso del área de lenguaje. Recuperado de:

<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/1264>

García, N. (2012). La pedagogía de proyectos en la escuela: una revisión de sus fundamentos filosóficos y psicológicos. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (9), 685-707. Recuperado de: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3583>

Hernández, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: Aplicado en el proceso de aprendizaje. *Revista de Universidad y sociedad del conocimiento*. Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/hernandez.pdf>

Jolibert, J. (Julio, 2011). La pedagogía por proyectos en la formación de niños lectores y productores de textos. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación UMCE. Chile.

Jonassen, D. (2000). El diseño de entornos constructivistas de aprendizaje. En Ch. Reigeluth (coord.) *Diseño de la instrucción, teoría y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción. Parte I*. Madrid: Mc Graw Hill Aula XXI Santillana.

Lacueva, A. (1998). La enseñanza por proyectos: ¿Mito o reto?. *Revista Iberoamericana de educación*. 16, 165 -187. Recuperado de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie16a09.htm>

Malagón, L. (2006). La vinculación universidad sociedad desde una perspectiva social.

Educación y educadores, año/ vol. 9, número 002. Universidad de La Sabana.

Cundinamarca, Colombia. Consultado en: [http://redalyc.uaemex.mx/pdf/](http://redalyc.uaemex.mx/pdf/834/83490210.pdf)

834/83490210.pdf

Maldonado, M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en

educación superior. Laurus, Vol. 14, Núm. 28, septiembre-noviembre, 2008, pp. 158-180.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

Rodríguez Sandoval, E., Vargas Solano, E. y Luna Cortés, J. (2010). Evaluación de la estrategia

"aprendizaje basado en proyectos". Educación y Educadores, vol. 13, núm. 1, abril, 2010,

pp. 13-25 Universidad de La Sabana. Cundinamarca, Colombia

Rossaro, A. (2012). Aprendizaje por proyectos en el siglo XXI. Web de Educadoscero.

Recuperado de <http://www.educadoscero.com/2012/03/aprendizaje-por-proyectos-en-el-siglo.html>

Wurdinger, S. and Rudolph, J. (2009). A different type of success: teaching important life skills

through project based learning Minnesota State University, Mankato, USA Improving

Schools © SAGE Publications Volume 12 Number 2 July 2009 115–129

TRAYECTORIAS DE FORMACIÓN E INGRESO DE ACADÉMICOS DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTATALES (AVANCES PARCIALES)

Lara V. ¹, López A. ²

a . Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

b Graduate School of Education of the University of California, Riverside.

laraveroka@hotmail.com, aildtrabajando@yahoo.com

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL
Eje Temático: Estrategias y procesos educativos.
a) Prácticas y metodologías educativas innovadoras.

RESUMEN / ABSTRACT

En esta ponencia se analiza la trayectoria de formación de profesores de tiempo completo de dos universidades públicas estatales mexicanas, tomando como base dos decisiones como determinantes de la profesión académica: (1) estudio de una disciplina y (2) búsqueda de trabajo en universidades (Finkelstein, 1984). Se consideran estas decisiones como eventos clave (Gibbs, 2007) para representar visualmente cinco trayectorias-tipo y una trayectoria individual. Se identificó que independientemente del campo disciplinar al que pertenecen, los profesores presentan cambios en su trayectoria, es decir, cambios en su afiliación por razones personales e institucionales. Los hallazgos presentados se derivan de entrevistas desarrolladas durante los años 2011-2012, como parte del proyecto “Formas de apropiación y construcción del trabajo académico en instituciones en México” financiado por el CONACYT, clave CB-106848.

Palabras clave: Trayectorias de formación, Trayectorias-tipo, Académicos, Razones de afiliación y cambio disciplinar.

INTRODUCCIÓN

El estudio que se presenta en esta ponencia se deriva del proyecto de investigación “Formas de apropiación y construcción del trabajo académico en instituciones de educación superior en México” financiado por el CONACyT. El proyecto tiene como objetivo general conocer las prácticas académicas desde tres dimensiones. La primera corresponde a las actividades cotidianas de los académicos en el entorno institucional de tres universidades públicas de estudio. La segunda dimensión se centra en la percepción de los profesores acerca de estas actividades cotidianas y el tiempo que dedican a cada una de ellas. Finalmente, la tercera se vincula con el contexto normativo de las prácticas académicas, que incluyen el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y los reglamentos académicos de las universidades de estudio. El proyecto contempla las prácticas académicas respondiendo a tres preguntas ¿Qué actividades realizan los profesores de tiempo completo? ¿Qué opinan de esas actividades? ¿Qué normativa regula sus actividades?

Justificación y definición del problema

Este trabajo presenta una descripción cualitativa de las trayectorias de formación de los profesores de tiempo completo de dos universidades públicas estatales. La carrera académica, no se estructura como una trayectoria con un principio, un recorrido posible y un fin únicos. De acuerdo a García (1996) existen convergencias y divergencias entre las historias de los académicos que se derivan de sus rasgos de personalidad, actitudes, aptitudes y condiciones físicas; de las competencias generales de la profesión, funciones y tareas significativas; y de los conocimientos, destrezas y manejo instrumental.

En la trayectoria académica de los profesores universitarios entran en juego no solamente decisiones e intereses personales, también características del establecimiento y de la disciplina de trabajo (Clark, 1991; Gil, 1996). En las últimas décadas a los elementos personales e institucionales, se ha sumado un tercer nivel de complejidad: programas y políticas nacionales. SNI y PROMEP son programas que modifican las demandas de la institución sobre los profesores. Las decisiones acerca de las áreas disciplinares de formación, estudio y trabajo de los académicos, están relacionadas con su perfil como profesor, es decir, su concentración en actividades de enseñanza o investigación. Estos tres elementos (personales, institucionales y políticas de educación superior) no necesariamente favorecen una trayectoria consolidada en la disciplina como cuerpo de conocimiento. Tomando esto en consideración, la pregunta de investigación que guía esta ponencia es ¿Cuáles son los elementos que median el cambio de afiliación de los profesores de tiempo completo?

Objetivos de investigación

- Tipificar las trayectorias de formación de los profesores de tiempo completo en dos universidades públicas estatales.
- Identificar los elementos que median el cambio de afiliación de los profesores y con ello su trayectoria de formación.

MARCO TEÓRICO

Ser académico o formar parte de la profesión académica implica dos decisiones que los individuos deben considerar: una, la de estudiar determinada área disciplinar y, otra, la de trabajar en una universidad (Finkelstein en Grediaga, 1999). Ambas decisiones son

determinantes de la trayectoria académica profesional, y llevan a que dicha profesión tenga gran heterogeneidad interna (Clark, 1991; Grediaga, 1999; Montero, 2009) por ser resultado de la combinación de lo que Clark (1991) llama la disciplina y el establecimiento, o en palabras de Gil (1996) la afiliación y adscripción.

La afiliación se deriva de los estudios de nivel superior como formación inicial. Es la identificación del sujeto como parte de una disciplina o ciencia en particular incluyendo los valores, estrategias y formas de trabajo de esa disciplina como profesión dentro de la cual se ubica el individuo (Gil, 1996). Sentirse afiliado incluye el sentido de pertenencia a un grupo de personas que desarrollan el conocimiento en determinada área de forma similar.

La adscripción es la relación del sujeto con el lugar en el cual desempeña sus actividades profesionales (Gil, 1996). Como parte de la adscripción el individuo incorpora: la organización interna de la universidad (en particular la facultad), sus funciones (investigación y docencia), la disciplina a la que se enfoca y las tradiciones institucionales (Clark, 1991).

Incorporando ambos conceptos como eventos sucesivos en la vida de los profesores universitarios, es posible establecer que cada profesor sigue una trayectoria específica que la selección de disciplina de estudio incorporación como Profesor de Tiempo Completo (PTC) en una universidad pública estatal. En esta trayectoria disciplina y establecimiento se entrelazan y funcionan como fuerzan que movilizan a los profesores en dos direcciones: (a) especialización en su disciplina y (b) especialización en sus funciones académicas (Gil, 1996).

MÉTODO

La base del diseño metodológico de este estudio fue una aproximación fenomenológica a la realidad empírica, es decir, la búsqueda del significado de una experiencia a partir de la visión

de quienes la han vivido (Goetz y LeCompte, 1988). La recolección de los datos empíricos fue a través de entrevistas individuales, cara a cara y semiestructuradas (Fontana & Frey, 2005; Sierra, 1998) que después fueron codificadas y categorizadas de forma abierta (Gibbs, 2007; Strauss y Corbin, 2002;). El interés central de las estrategias de recolección y análisis de datos fueron las narrativas (Bradbury y Miller, 2010) de los PTC que permitieron identificar los elementos y el contexto afiliación y adscripción para la tipificación de las trayectorias.

Sujetos de estudio

La muestra para este estudio es de tipo cualitativa conformada por selección por criterios y saturación teórica (Goetz y LeCompte, 1988; Martínez, 2004; Strauss y Corbin, 2002). Los datos contemplados en este estudio provienen de dos de las tres universidades incluidas en el proyecto “Formas de apropiación y construcción del trabajo académico en instituciones de educación superior en México”. Una corresponde a la región centro-sur y la otra a la región noroeste del país. Los criterios para la selección de las dos instituciones fueron: ser universidades estatales, públicas, estar entre las de mayor matrícula en el país y pertenecer a zonas con desarrollo tanto tecnológico como agrícola.

Para el proyecto financiado por CONACYT se entrevistaron tanto a profesores de tiempo parcial como de tiempo completo. De la muestra global se seleccionaron 56 académicos mediante un muestreo intencional (Martínez, 2004) con una selección basada en los siguientes criterios y atributos específicos (Goetz y LeCompte, 1988):

- Profesores contratados por tiempo completo (incluyendo a tiempo determinado y contratación indeterminada).

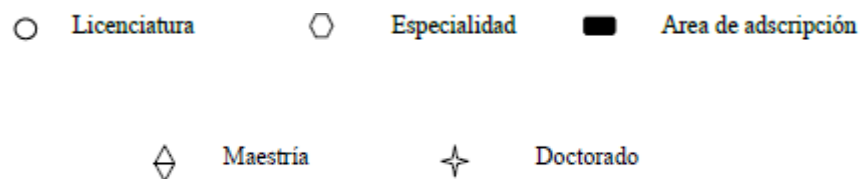
- Pertenecen a las diferentes áreas disciplinares reconocidas por el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP).

Análisis de los datos

Para identificar las trayectorias de cada profesor y lo característico en cada una de ellas, optamos por un procesamiento de la información en dos fases:

1) En la primera fase se identificaron los eventos (Gibbs, 2007) en la vida de los profesores relacionados cocompleto en la universidad. De cada uno de ellos se identificó el año en que ocurrieron y el área disciplinar a la que pertenecen de acuerdo a los lineamientos de PROMEP). Con estos eventos se generaron representaciones visuales cronológicas, como forma de organizar y simplificar la información (Miles y Huberman, 1994), que permitieron identificar patrones en las trayectorias-tipo y determinar los pasos a seguir en la segunda etapa del análisis.

La simbología usada para representar cada evento es la siguiente:



2) En la segunda fase se analizaron a detalle las características contextuales de cada evento, con especial atención a las razones que los PTC manifestaron para los quiebres al interior de su afiliación —para cambiar su disciplina de estudio durante el (los) posgrado(s)— y para los quiebres en su adscripción, es decir, para trabajar en facultades que no se centran en la disciplina desarrollada por el profesor durante sus estudios formales.

RESULTADO

La trayectoria profesional de los PTC se inicia con actividades docentes como profesores por horas o para cubrir interinatos. Dichas condiciones laborales no fueron estables generando incertidumbre en su futuro laboral motivando la continuación de los estudios de posgrado con énfasis, en su mayoría, en el área de Educación esto para enriquecer sus habilidades de enseñanza-aprendizaje y por ser un factor determinante de su permanencia y promoción en la universidad. La percepción de los académicos sobre su profesión (a qué se dedicarían) cambia de acuerdo a la antigüedad laborando en la institución. Los profesores con mayor antigüedad consideran que el elemento central de la profesión es impartir clases, mientras que los profesores de reciente ingreso la conciben constituida por investigar e impartir clases.

Identificamos cinco trayectorias-tipo que siguen los PTC desde la selección de su disciplina de estudio hasta su trabajo como profesores de tiempo completo, estas fueron: Lineal, con Desviación, Boomerang, en “L”, y con Refracción; además se identificó una denominada “Múltiple”. Las primeras cinco agrupan las narrativas (Bradbury y Miller, 2010) de varios profesores, mientras que la última representa únicamente una narrativa, cuyas características permiten relacionarla con más de una trayectoria-tipo, estos hallazgos se han discutido en otros eventos académicos (Lara y López, 2012). Todas las trayectorias-tipo, a excepción de la primera (lineal), presentan un quiebre, es decir, un cambio en el área disciplinar en la que estudian o trabajan. A continuación presentamos la caracterización de cada trayectoria acompañadas de una narrativa que las ejemplifica.

Trayectoria Lineal

Todos los grados de estudio (afiliación) y el lugar donde trabajan (adscripción) pertenecen a la misma área del conocimiento. Puede haber un cambio en la disciplina de estudio o trabajo, pero estas permanecen en la misma área.

[L]e digo a mis amigos y a mis estudiantes que soy matemático de nacimiento, y ¿por qué razón? [Mi] licenciatura es licenciado en matemáticas, la maestría mía es maestro en matemáticas y el doctorado mío también es doctor en Ciencias matemáticas. [S]iempre he llevado esta formación de matemático. ¿Por qué? yo no sé por qué. Cuando algo gusta, cuando algo agrada, cuando uno ama algo, lo hace uno y a veces uno no sabe por qué. A la mitad de la maestría hubo la oportunidad de trabajar en la misma universidad, esto es bastante cómodo... en la facultad de ciencias. (PTC-E28)

La historia de este profesor ejemplifica una trayectoria en la que la afiliación (matemáticas) y la adscripción (facultad de ciencias) corresponden a la misma área del conocimiento (ciencias naturales). Su trayectoria no presenta cambios y puede ser presentada como una línea recta entre la disciplina que estudió y a la que se dedica.

Trayectoria con Desviación

Los diferentes grados de estudios del individuo corresponden a una sola área del conocimiento (generalmente una misma disciplina), pero la facultad donde trabajan pertenece a un área disciplinar diferente.

[E]l título que tengo es licenciado en informática... yo hice mi maestría y mi doctorado en Madrid. El título del programa era sistemas informáticos y programas, muy informático, [pero] la línea que manejé con [mi asesor] era la de informática educativa. Dentro de

informática, él ha estado siempre en el área educativa, especialmente [en] el desarrollo de software para el aprendizaje de medios... [T]erminé mi doctorado a finales del 2009, y me incorpore aquí a la facultad de Ciencias de la Educación. [Esta] es la única universidad en la que he trabajado, siempre he estado aquí. (Entrevista PTC-39).

En esta viñeta se identifica una conexión entre el último grado de estudios del profesor y su adscripción. A pesar de que su formación general tiende a la informática (en el área de ingeniería), la facultad a la que está adscrito se enfoca a un área diferente (educación, artes y humanidades). Este tipo de trayectoria fue más común en profesores que o terminaron su doctorado antes de ser contratados, o que empezaron su trabajo como profesores en los últimos semestres del doctorado.

Trayectoria Boomerang

La licenciatura la estudian en un área, a partir de los estudios de posgrado cambian su área de afiliación. Su lugar de trabajo se ubica en una unidad académica correspondiente al área de estudio de su licenciatura, es decir, regresan a su área inicial.

“Estudié aquí en esta facultad en la licenciatura en economía política...mi formación es como historiador en maestría y en doctorado, pero mi base es economía. Me sigue interesando todo el asunto del mundo económico porque ahí está la pasión de la vida”... (PTC-E60)

Este profesor inicia su formación en el área que PROMEP identifica como administración y sociales. Los dos grados que componen sus estudios de posgrado pertenecen al área de educación, artes y humanidades. La facultad la que se encuentra adscrito pertenece a la misma área que su grado inicial (a administración y sociales). Este tipo de trayectoria era más común

entre profesores nuevos que contaban con el máximo grado de estudios antes de ser contratados por la universidad.

Trayectoria en “L”

Realizan estudios de licenciatura en un área disciplinar. A partir del posgrado cambian de área (manteniéndose constante a lo largo de los grados subsecuentes) y su adscripción pertenece a esta última área.

Yo soy licenciada en diseño gráfico, tengo una maestría en administración con orientación en comercialización estratégica. Llevo más de siete años laborando en la universidad... siempre mi interés ha sido ingresar a la universidad...dejaba mi currículum cuando, de repente me llamaron y me dijeron que iba a ver un examen de oposición... vine a hacer mi examen...pasó como una semana y media o dos semanas y ya me llamaron y fue cuando entre aquí a la universidad (PTC-E9)

Los profesores con trayectoria boomerang, realizaron cambios en la disciplina de estudio hacia las disciplinas relacionadas, pero que para la clasificación de PROMEP se consideran como pertenecientes a áreas del conocimiento diferentes.

Trayectoria con Refracción

Los estudios de licenciatura pertenecen a un área del conocimiento, desarrollan su trabajo profesional en una facultad perteneciente a esta misma área, sin embargo, durante sus estudios de posgrado, cambian a una nueva área disciplinar.

Trabajo para la carrera de negocios agrotecnológicos aunque colaboro con tronco común... Y después estudié la maestría en administración, luego la maestría en enseñanza de las ciencias y el doctorado en administración (PTC-E1).

La viñeta ilustra el cambio de área (de agropecuarias) durante la licenciatura y su trabajo en la facultad y la de (administración y sociales) para sus estudios de maestría y doctorado. Los profesores con trayectoria de refracción señalaron una mayor relación entre la decisión del siguiente grado de estudios y su trabajo en la universidad.

Trayectoria Múltiple

Todos sus grados de estudios difieren de área disciplinar, por lo que no corresponden con su adscripción, y tampoco corresponden entre sí.

Empezamos primero con nivel básico en enfermería, enfermera general a nivel básico, posteriormente una licenciatura en ciencias de la educación, posteriormente hice la maestría en ciencias de la educación, después la licenciatura en enfermería porque se debía de hacer una licenciatura en la disciplina en la cual yo estaba laborando [facultad de enfermería] y ahorita estoy haciendo el doctorado en educación, con la Secretaría de Educación Pública, no es de la disciplina lo único es que los mismos elementos que están en juego de la educación se siguen abordando de otras formas de trabajo (PTC-E7).

En la viñeta es perceptible cómo el caso de esta profesora, es extraordinario y no corresponde con los patrones identificados en los otros casos estudiados por dos causas: su formación inicial no es licenciatura, sino carrera técnica y estudió más de una vez el mismo grado (licenciatura).

Razones de cambio disciplinar

Las razones que llevaron a los profesores a un quiebre en su afiliación y su adscripción se relacionan con intereses individuales y con las características de su entorno. Estas causas no se presentan de forma aislada, ya que más de un factor interviene en la dirección que toma la trayectoria del profesor (la tabla 1 presenta detalles de estas causas). Los profesores mencionaron que para aceptar el trabajo en un área diferente a la que estudiaron existieron factores externos, no necesariamente relacionados con intereses en la docencia o la investigación: (a) tenían el perfil requerido para cumplir con certificaciones externas, (b) se enteraron de las vacantes por conocidos en puestos directivos (familiares, amistades) en la facultad aunque (c) la necesidad de conseguir trabajo, por necesidad económica, apresuró el proceso de selección del espacio de trabajo. Estos cambios algunos lo expresan profesores de la siguiente manera:

[R]ecién terminaba la maestría me puse en contacto, incluso antes de terminar la maestría, con la facultad con un programa en el que estoy ahora. [El] programa de maestría en ciencia y tecnología de alimentos que iniciaba en aquel entonces, precisamente una maestría para lo cual yo me formé, o sea el mismo énfasis en vegetales, frutas y hortalizas y les ca[yó] como anillo al dedo e igual me cayó como anillo al dedo el énfasis del programa (PTC-E32)

Este profesor manifiesta que su perfil de formación era necesario para el programa que oferta la universidad, de tal manera que fue contratado de manera inmediata. Otro profesor menciona el contacto quien lo invita a integrarse a la universidad para impartir clases:

Me avisó de una convocatoria para examen de oposición una maestra, fue mi maestra. Y participe en la convocatoria, hice examen de oposición para la materia de finanzas, en la escuela de informática de aquí de la UAS y quedé (PTC-E47)

Los cambios en la afiliación se dan principalmente por su interés en la docencia, la enseñanza y el aprendizaje aunque también por facilidades externas para estudiar en un área diferente a la inicial (la lista de los cambios de afiliación se presenta en la tabla 2). Los intereses personales van desde la especialización en su disciplina, por hasta un cambio radical a un área diferente. Lo esencial en el cambio de afiliación es el interés hacia el área disciplinar y hacia la manera de ejercer dichos conocimientos continuando sus estudios de posgrado, aun cuando sea en un área disciplinar diferente a la formación inicial (licenciatura). En cuanto a las facilidades externas, a los profesores contaron con la oportunidad de conseguir una beca institucional para estudiar un programa en particular, generalmente en el campo de la educación, o en un área de especialización de su disciplina.

Un profesor con trayectoria en “L” expresó que el cambio de su disciplina de estudio inicial, hacia el campo de la educación estuvo relacionado con el interés personal de mejorar su labor docente:

[C]asi a fines de la década de los ochenta, hubo una seducción para mí del ámbito de la educativo, para mí era como una especie de una responsabilidad que tenía que asumir por formarme como docente (PTC-E41)

Este profesor, describe las ventajas de haber estudiado un posgrado y que este haya sido en el área de educación:

[H]e tratado de ser uno de los impulsores en la línea de la docencia, porque en el colegio de historia todavía prevalece la condicionante de que el historiador debe estar enfocado netamente al parámetro de la investigación... Desde que yo salí del doctorado y todos mis proyectos desde el 2005 a la fecha son proyectos de investigación financiados (PTC-E41)

Otro profesor, cuya trayectoria es “lineal”, explica que el apoyo que recibe por parte de programas federales es lo que le ha permitido continuar su formación

Hay un programa en el cual participamos que se llama becas al desempeño académico que se traducen en apoyo económico y puedo decir que es un orgullo que desde que se implantó las becas del desempeño académico siempre he estado en ese programa (PTC-E64)

Otros profesores describen cómo el cambio de disciplina hacia el área de la educación en los estudios de posgrado, se derivó de su participación en actividades institucionales de profesionalización docente:

Lo que pasa es que me tocó incorporarme como profesora en un contexto interno caracterizado por un programa más o menos ambicioso de formación de profesores universitarios, me tocó participar en un conjunto de cursos, de diplomados en el plano de la docencia universitaria. (PTC-E40)

En algunos casos el establecimiento (la universidad) es uno de los principales motivadores para el cambio de afiliación, sobre todo en aquellos casos en los que los profesores iniciaron su vida laboral únicamente con el grado de licenciatura. En otros casos el cambio estuvo más relacionado con características personales e intereses por mejorar las habilidades como docente.

CONCLUSIONES

El análisis y representación gráfica de las trayectorias de los profesores de tiempo completo de este estudio, nos permitieron identificar similitudes en sus narrativas y, pese a sus particularidades, encontrar patrones comunes en las narrativas de los profesores entrevistados. Sin embargo, es necesario mencionar que por el tamaño de la muestra, el tipo de estudio y la

metodología de análisis los resultados no pueden ser generalizados a otras instituciones, pero sí pueden servir de referente para estudios de corte cuantitativo.

El cambio en la disciplina de adscripción y de afiliación se presenta en todas las trayectorias encontradas, aunque varía en grado. En las trayectorias lineales, el cambio es menos brusco que el resto, pero hay evidencia de la búsqueda de interdisciplinariedad. En cuatro de las seis trayectorias-tipo identificadas los factores de cambio intervienen en diferente profundidad. Sobre la selección de la adscripción las causas de quiebre fueron variadas relacionadas con: la vacante en la unidad académica y con el dictamen de repatriación del CONACyT. En la afiliación es decisiva en una selección previa de los profesores con base en sus intereses personales y gustos. La adscripción depende más de situaciones contextuales, en las que la selección del profesor no es el factor de mayor peso. En la adscripción el factor principal es la oportunidad, es decir, la existencia de un espacio laboral.

La información presentada en este trabajo son resultados parciales de una investigación en proceso, en la que se busca no sólo las razones de cambio disciplinar y los factores que intervienen en cada evento de las trayectorias de formación de los PTC para entender la relación de las trayectorias académicas con las funciones que realiza y el contexto de universidad pública estatal. Futuros resultados de este estudio permitirán identificar posibles efectos adversos de la exigencia indiscriminada de estudios de posgrado a los PTC de las universidades públicas estatales, así como procedimientos para apoyar la mejora del perfil profesional de los profesores universitarios que fortalezcan las unidades académicas y la formación de recursos humanos desde nivel licenciatura hasta estudios posdoctorales.

REFERENCIAS

- Bradbury, J. and Miller, R. (2010) Narrative Possibilities: Theorizing Identity in a Context of Practice, *Theory Psychology* 20:687. <http://tap.sagepub.com/content/20/5/687>.
- Clark, B. (1991) *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva Imagen-UAM.
- Finkelstein, M. (1984). *The American Academic Profession: A Synthesis of Social Scientific Inquiry since World War II*.
- Fontana, A. & Frey, J. H. (2005). The interview: From neutral stance to political involvement. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (695 - 727). Thousand Oaks: Sage Publications.
- García, S. (1996). Los tiempos académicos: tiempos estatuarios y tiempo reales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1 (1), 33-52
- Garfinkel, H. (2006) *Estudios en etnometodología*. Traducción de Hugo Antonio Pérez. Anthropos Editorial; México. UNAM.
- Gibbs, G. (2007) *Analyzing Qualitative Data*. USA: Sage Publications

Gil, M. (1994). Los rasgos de la diversidad, un estudio sobre los académicos mexicanos. México: UAM-Azcapotzalco.

Goetz, J., LeCompte, M. (1988) Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Capítulo3 Selección y muestreo: el comienzo de la investigación etnográfica p.85-111. España: Morata.

Grediaga, R. (1999) Profesión académica, disciplinas y organizaciones. Procesos de socialización académica y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos. México: ANUIES

Landesmann, M. (2001). Trayectorias académicas generacionales: constitución y diversificación del oficio académico. El caso de los bioquímicos de la Facultad de Medicina. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 6 (11), 33-61.

Lara, V. y López A. (2012) Quiebre en trayectorias de formación e ingreso de académicos de universidades públicas estatales. 3er Coloquio Nacional de Investigación Educativa (REDIE). Universidad de Juárez de Durango.

Martínez, M. (2004). Ciencia y Arte en la Metodología cualitativa. México: Trillas.

Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis. Thousand Oaks: Sage Publications. Chapter 1: Introduction (pp. 1 – 15).

Montero, V. (2011). The construction of professional identity pathways of participation of full time faculty members in university restructuring in México. USA: UCR

Segura, M., (2004) Hacia un perfil del docente universitario. En Revista Ciencias de la Educación. 1(23) 9-28.

Sierra, F. Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social, en Galindo, J., (1998). Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación. México: Pearson/Addison Wesley Longman.

Strauss, A. y Corbin, J (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Traducción Eva Zimmerman. Editorial Universidad e Antioquia, Colombia.

Tabla 1. Razones de modificación en área de conocimiento en la adscripción, reconocidas por profesores de tiempo completo

	Razones de quiebre	Tipo de trayectoria				
		Con Desviación	Boomerang	En "L"	Con Refracción	Múltiple
Adscripción	Oportunidad de ingreso mediante examen de oposición	*	*			
	Perfil Profesional necesario en la facultad	*	*			
	Programa de Repatriación CONACyT	*				
	Necesidad Económica (por problemas familiares)	*				
	Vínculo con la facultad por un familiar	*				
	Amistad con directivos en gestión (egresado de la facultad)	*	*			

Fuente: Creación propia con datos del proyecto "Formas de apropiación y construcción del trabajo académico en instituciones en México" financiado por el CONACYT, clave CB-106848.

Tabla 2. Razones de modificación en área de conocimiento en la afiliación reconocidas por profesores de tiempo completo

	Razones de quiebre	Tipo de trayectoria				
		Con Desviación	Boomerang	En "L"	Con Refracción	Múltiple
Afiliación	Para especialización disciplinar		*	*		*
	Para profesionalización de la enseñanza		*	*	*	*
	Para aplicación de conocimientos disciplinares			*		
	Identificación de la Vocación posterior a estudios iniciales			*		
	Apoyo institucional (becas)			*		
	Para interdisciplinariedad de su objeto de estudio				*	*

Fuente: Creación propia con datos del proyecto "Formas de apropiación y construcción del trabajo académico en instituciones en México" financiado por el CONACYT, clave CB-106848.

UN MUNDO EN JUEGO: EXPLORACIONES EN TORNO A LA LÚDICA Y LA INFANCIA

Cortes, C.

Universidad Nacional de Colombia, "Bogotá", Colombia

Carrera 38a n° 25 – 61 piso 2

cccortesf@unal.edu.co

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL
Eje Temático: Estrategias y procesos educativos
b. Prácticas y metodologías educativas innovadoras

RESUMEN / ABSTRACT

Hoy toda verdad instituida está sufriendo un galopante proceso de desmoronamiento ante un nuevo ciclo de generaciones apocalípticas que criadas en el marco de una sociedad del conocimiento con sus tecnologías de la información y la comunicación (TICs) están demandando de sus protectores, cuidadores y educadores un marco moral suficientemente amplio y complejo para contener y sostener su creciente poder de agencia social. La pregunta que orienta el camino de provocación investigativa en la presente ponencia es dilucidar hasta qué punto somos capaces como sujetos en rol de educadores de satisfacer dichas demandas apropiándonos de la lúdica como nuevo ethos cultural más que como una mera estrategia didáctica-pedagógica. Asumiendo al juego en toda su complejidad epistemológica. Para concluir que es necesario abrir nuevos caminos de intuición investigativa en todas las ramas del saber pero especialmente en los estudios de la educación.

Palabras clave: Infancia, lúdica, objeto transicional, sociología de la infancia, etnografía

INTRODUCCIÓN

Mediante la presente ponencia se pretende generar una serie de reflexiones en la audiencia y los lectores alrededor del tema de la educación y en particular sobre los debates que en general se despiertan por el título de la misma. Siendo un tema tan interesante e indiscutiblemente central en la actual crisis global resulta muy pertinente aprovechar esta oportunidad para compartir y debatir sobre nuestras posibilidades, carencias, proyectos e infortunios en aras de generar una unidad diversa que camine hacia un horizonte de visiones compartidas. Máxime teniendo en cuenta el álgido contexto social y ambiental en el que se desenvuelven nuestros ciclos vitales y el papel determinante de nuestras acciones para las generaciones actuales y futuras.

El ejercicio auto reflexivo que convoca a maestros a hablar sobre el ejercicio de su misma maestría involucra tensiones e incomodidades. Si nos reunimos para debatir estamos expuestos a la ruptura y el conflicto tanto como a la conciliación y los acuerdos. Y es que intuimos de varias maneras que el mundo no está marchando como debiera. Que además nuestro ejercicio como educadores visto de manera general no está dando los frutos que de una u otra manera ni la ciudadanía, ni nosotros mismos esperaríamos. Recordemos que el personal docente en una escuela no es un cuerpo neutral de distribución de información, sino que se trata de seres culturales activos, imbuidos de las orientaciones de la cultura (Wolcott, citado por Wilcox, 1982)

Múltiples lecturas, interpretaciones, recetarios y teorías son posibles desde los diversos ámbitos que se han ocupado de la educación. Ya se ha diagnosticado repetidamente desde diferentes bandos ideológicos (o científicos, en este caso equiparables) la pertinencia de llevar a cabo una serie de reformas o de profundizar ciertos parámetros normativos con sobrada historia de aplicación. A medida que se acumulan los acontecimientos cotidianos cada quien persevera en

sus proyectos personales, en sus alianzas políticas, en sus redes de acción inmediata.

¿Esperanzados quizá en que en algún momento todo cambiará y retomaremos el rumbo perdido?

Lo cierto es que quienes ocupan sus vidas en transmitir y validar los conocimientos exigidos para atravesar las sucesivas etapas de formación académica son el blanco privilegiado de los regímenes de verdad, que, travestidos de verdad científica imponen los derroteros del programa global de formación académica.

Las particularidades culturales e identitarias han entrado en un proceso de cristalización en función de la homogenización cultural. Y aunque parece que estamos en un momento de redescubrimiento de los valores y las sabidurías ancestrales enterradas por siglos de monoteísmo institucional (en ningún momento y de ninguna manera ateísta), lo cierto es que esta new age que nos rodea de chamanistas urbanos (en ningún momento y de ninguna manera chamanes) y amuletos está cifrada tras un complejo discurso de poder que dispone cada vez mejor de nuestras mentes y cuerpos para la productividad financiera.

La ecuación cierra perfectamente: formulada desde las excelsas facultades de economía y los augustos escritorios de los burócratas, dosificada sabiamente en las aulas a las cándidas mentes infantiles y vestidas con glamour en las pasarelas de las rebeldías adolescentes. Ya Iván Illich había previsto con ánimo apocalíptico los retorcidos caminos a los que nos llevaría una sociedad escolarizada.

No es la intención de este escrito recorrer con tal sevicia los demás espacios de dominación que pueden encontrarse hasta en el recoveco más oscuro de nuestras historias de vida. Ya expuestas una serie de hipótesis que involucran la teoría marxiana contemporánea de la acumulación, las meta narrativas de Foucault y otros pensadores posmodernos y el holismo interdisciplinar a que se abocan actualmente las facultades de humanidades y —ciencias sociales

paso a enunciar el derrotero que ha tomado recientemente mi quehacer intelectual atendiendo a la apertura transdisciplinar y cultural posibilitada por la peregrinación geográfica continental.

Puesto que la coherencia de un escrito que explora la decadencia de ciertas ritualidades de formación pedagógica no puede prescindir de mencionar las dinámicas que presiden el proceso creador que da lugar a dicho escrito. Esto equivale en última instancia al doble procedimiento de situar estratégicamente la experiencia vital del autor en el centro mismo de la reflexión y de manera paralela dar cuenta de esas ritualidades en otros campos de formación que rebasan el meramente académico. No de otra manera puede la imaginación sincronizarse con la pregunta que inspira la formulación del ejercicio de investigación.

Pues se trata en definitiva de avanzar en la comprensión esclarecedora e torno a los procesos vitales de formación que han modelado a quien escribe estas líneas. Lo cual conduce a un interés por escrudiñar dinámicas del poder que intervienen en el espacio histórico de una generación en la que se enmarca la propia historia de vida. Esto implica una serie de procedimientos etnográficos que a efectos de pertinencia metodológica equiparen dos generaciones históricamente diferenciadas. O puesto en otras palabras, suponer que determinadas prácticas de socialización en la niñez ratificadas por los adultos no han cambiado radicalmente durante los últimos cinco lustros.

Mi propuesta no debe reducirse a incorporar la herramienta lúdica a los espacios de enseñanza. Ya otras investigaciones disciplinares han insistido con diferentes argumentos que el camino más factible y recomendable para aprehender conocimientos es el juego en sus diferentes manifestaciones. Considerando que la inquietud que originalmente concibió este camino de indagación giraba en torno a la intuición de que la lúdica como universo vivencial parece cruzar todas las esferas culturales, presunción confirmada por el acervo de fuentes consultadas. La

apuesta es mucho más ambiciosa, en el sentido de incorporar el espíritu lúdico a nuestra cotidianidad misma como sujetos. Algunos autores referenciados en mis investigaciones como Huizinga, Vignolo, Pavía, Cossettini, entre otros son más o menos explícitos en este postulado por lo que no pretendo que este sea original.

La inmersión etnográfica que marchó en paralelo a la indagación teórica se detalla a continuación. Se pretendía originalmente diagnosticar el campo de fuerzas en que se inscribe la comunidad del barrio Brisas del Volador, ubicado en la localidad Ciudad Bolívar del distrito capital de Colombia, Bogotá. Esto enfocando la observación participante en el espacio comunitario —Casa Espiral‖ presidido por la fundación de cooperación española: Laudes Infantis. Adicionalmente a dicho espacio se complementa la observación participante con una jornada en el Centro Comunitario de Desarrollo (CDC) del barrio Lourdes, localidad La Candelaria en compañía de la Fundación Ecológica y Cultural Samsara.

La observancia en campo de las prácticas que accionan profesionales de cierta estirpe académica implicó evidenciar dispositivos de dominación que se esparcen en todo el campo educativo sin distingo de edades ni jerarquías: de los párvulos al posdoctorado. Esto como resultado de haber hecho en paralelo una revisión bibliográfica de lo lúdico en la educación que puso en primera línea el saber psicológico. Es pues un corolario muy valioso que complementa de manera harto consecuente el presente ejercicio de reflexión sobre la labor del maestro.

REFLEXIONES EN TORNO A LA CATEGORÍA INFANCIA

No es casualidad que la modernidad como proyecto de estirpe cristiana conciba a los sujetos como seres carentes en sí, necesitados de guía y protección de manera a como hoy el adulto tiende a concebir al niño. Dilucidar la —dominación adulta‖ implica tocar, aunque de

manera tangencial, cómo los sujetos contemporáneos han sido modelados por la modernidad si bien no sea ese el tema central que nos convoca. El camino más despejado para abordar esta problemática conceptual se allana al considerar la forma en cómo nombramos y somos nombrados, al explorar de manera directa las raíces lingüísticas de una palabra tan mentada como —infancia

Su raíz latina (infantia) enuncia literalmente —el que no habla. Esto tiene un correlato directo con el ritual existente en la sociedad moderna según la cual sé es mayor de edad al cumplir cierta edad (dieciocho o veintiuno). Legalmente es a partir de este momento en que se gana la categoría de —ciudadano, el deber de elegir y ser elegido, o en otros términos, de escuchar y ser escuchado. El niño es un ser carente en todo sentido desde este discurso, principalmente de la habilidad para entablar un diálogo más allá de su mismidad. Y eso que el lenguaje es comprendido como un sistema complejo en el que tienen cabida hasta los animales y los individuos que aún no han desarrollado el uso de la palabra. La legitimidad en el uso de esa palabra es privilegio exclusivo del mundo adulto.

Es en tal aspecto de la legitimidad donde cobra relevancia el análisis que emprende la —sociología de la infancia. Dicha subdisciplina se permite abordar directamente y desde un enfoque constructivista, del que no necesariamente carecen las disciplinas que se han dedicado históricamente a la infancia como unidad de análisis (principalmente la psicología), la cuestión de la dominación adulta. Advirtiendo que la emergencia de este nuevo saber en el ámbito de las ciencias sociales tiene una correspondencia implícita con las rupturas de los saberes hegemónicos relacionadas con los movimientos sociales del siglo XX.

La —dominación adulta se pone en evidencia a quien emprenda la tarea de acercarse como observador participante a espacios de socialización infantil regidos por aparatos de

concentración y vigilancia. Si en primera instancia el interés era observar el juego en su —estado purol, las barreras existentes en torno a estos espacios y las maneras de sortearlas constituyen el primer referente experiencial-empírico que encuentra resonancia en esa noción teórica. La construcción histórica de la categoría infante se sirve además de espacios específicos para su reclusión. Considérese una primera delimitación conceptual respecto a —infancia

—El periodo de la vida durante el cual un ser humano es tratado como un niño, y las características sociales, culturales y económicas de este periodo (Frones citado por Gaitán, p. 20, 2006).

Siguiendo a Sáenz, tendría que hacerse una diferenciación clara entre —niños e —infancia/—niñez, entre otras: —Los niños han existido siempre, naturalmente son los "cachorros" de la especie humana. Pero "el niño", la "niñez", la "infancia" y otros genéricos nombran conjuntos de saberes, representaciones y prácticas que los "adultos" han construido históricamente para asignar lugares y funciones a los niños en nuestras sociedades. (Sáenz, p. 392, 2007).

En línea con esta perspectiva: —... desde un punto de vista estrictamente sociológico, es preciso olvidarse de la niñez como condición del niño individual y pensar en el conjunto de los niños como componentes de un grupo social específico y en la infancia como el espacio social de los niños. (Gaitán, p. 22, 2006)

La infancia se percibiría además como una categoría hegemonizada, como un espacio de apropiación discursivo alrededor del cual se ha construido históricamente un conglomerado de instituciones destinadas a confinarles (a los niños): En efecto. Cada instante y cada espacio del niño tiene una disposición racional que opera sobre él de manera que su actuar se circunscriba a determinados parámetros de comportamiento. En todo caso debe tenerse en cuenta que el mismo

saber tradicional que se ha dedicado a la infancia, la psicología, ha sido la encargada de parametrizar tal control social. Esto se hizo patente desde el mismo inicio de la experiencia de observación.

Una vez autorizado para compartir codo a codo con niños el primer rasgo clave que salta a ojos vista en campo es esa dominación de la profesión psicólogo. Como sujeto demandado por su saber específico se le delega la tarea de enmarcar el espacio subjetivo del niño, disponiendo intencionalmente de la información que proveen sus vectores comportamentales para petrificar la libre espontaneidad del infante en estructuras de patologización que aplica activamente en todo momento. De manera que casi todos los comportamientos del niño son anormales, enfermizos, criticables, reprochables, etc.

En espacios que no son estrictamente escolares y que sin embargo están en un espacio de frontera con el hogar mismo (ludotecas, bibliotecas, centros comunitarios, etc.) la ausencia del padre y la madre no es un dato menor. La familia se fragmenta en cada uno de sus miembros durante cada jornada para atender las demandas de su reproducción vital en el supuesto ejercicio de la libertad. Pero es sintomático que deban delegar la tarea de cuidar y educar sus hijos. Es latente una incapacidad y frustración para dotar de sentido coherente la experiencia vital del niño y por ende el rol mismo de padre/madre: —...hay un modelo paternal que tiende a invalidarse: hoy muchos padres no pueden utilizar su experiencia de educación como modelo para la de sus propios hijos, tienen que educarlos como a ellos no se les educó y para que lleguen a ser algo que ellos no son. En consecuencia se mueven en una incertidumbre crónica y acuden con gran frecuencia a los expertos, con lo que se produce una profesionalización, pedagogización y patologización de lo que en sí mismo es un comportamiento normal en la infancia.‖ (ibidem, p. 91).

Conversaciones informales concretas durante la observación participante delatan estas disposiciones discursivas. En Casa Espiral existe un espacio exclusivo destinado a —consultas|. Allí una psicóloga profesional atiende caso por caso, individuo por individuo. En conversaciones con algunas de las madres comunitarias ellas declaran lo muy valioso que les ha resultado la atención en la —sala de consultas| (ver extractos de los diarios de campo, apéndice).

La acción de hablar con otro adulto como si el niño no estuviese presente toma diversos carices pero teniendo como trasfondo gestualidades de burlas para con los adultos presentes. Desde una perspectiva etnometodológica, los actores distribuían sus economías comunicativas de maneras desiguales. Las intencionalidades de las gestualidades de los niños cubrían a todos los presentes. No pretendían comunicarse exclusivamente entre ellos o en clave. Con lo que decían rechazaban abiertamente la autoridad de quien dirigía la actividad en la forma de burlas deliberadas. En cambio la acción comunicativa del adulto era que su mensaje solo fuese entendible para los otros adultos. El rasgo interaccional que utilizaba para este propósito era hablar por lo bajo en un tono quedo en medio de la algarabía infantil y orientar su postura corporal hacia el otro adulto. Ya cuando era el momento de orientar la actividad siempre hablaba de frente hacia los niños. Supóngase la distribución habitual de un salón de clases.| (ver anexos, diarios de campo, apéndice)

Proviniente de un adulto profesional esta actitud es muy reveladora y confirma la presunción de que se privilegia un trato desigual con las personas de ciertas edades. Y no solo desigual sino además incompatible con la acción comunicativa misma. Pero las prácticas tienden a distanciarse de los saberes y hoy sabemos que los niños absorben todo lo que los adultos expresan. De manera que menos aún se justifica en un espacio comunitario hablar delante de un niño como si este no tuviese el don de la comunicación.

En todo caso debe tenerse en cuenta que el enfoque paradigmático actual en psicología que se practica de manera hegemónica en diversos ámbitos de socialización concibe al niño como un individuo en potencia, en desarrollo, carenciado. El paradigma de los derechos humanos es contradictorio con estos discursos paralelos hegemónicos, si se tiene en cuenta que en términos prácticos al niño se le toma con un —potential being‖ (ser potencial) y no como un —human being‖ (ser humano) (Qvortrup citado por Gaitán, 2006)

Las teorías del desarrollo de la personalidad llevan implícita una idea de ascenso gradual. Las distintas etapas evolutivas suponen escalones de ascenso a la madurez que se supone alcanzada en la etapa adulta. El crecimiento cognitivo se explica en paralelo al crecimiento físico y a cada fecha en la biografía del niño corresponde una capacidad de hacer y una conducta definida, que se convierte en parámetro de normalidad, con respecto al cual se compara al niño real. Las ciencias del comportamiento (en este caso la psicología) se aplican a conocer los desajustes y a procurar los ajustes subsiguientes para conseguir nivelar al niño con su patrón de normalidad. (Gaitán, 2006)

PRECISIONES EN TORNO A LA LÚDICA

Las miradas científicas y académicas, fundamentalmente desde las disciplinas de la psicología y la biología, no han logrado determinar o establecer de manera absoluta el carácter cultural y biológico de lo lúdico. Convirtiéndose en un campo conceptual sumamente polémico y con una amplia producción bibliográfica. Según Huizinga (2000) el juego es un elemento espiritual presente en el mundo animal y humano. En muchas civilizaciones antiguas no tenía una realidad lingüística autónoma, de manera que por ejemplo para los griegos y los hindúes lo divino y lo lúdico eran indiferenciables.

En una misma corriente de pensamiento, la dialéctica apolínea-dionisiaca que Nietzsche adjudica al hombre griego es rescatada por Paulo Vignolo (1997) para comprender la fragmentación del sujeto moderno que fraguaron Bacon y Descartes. El elemento lúdico está presente en todas las esferas de la vida griega antigua sea para honrar lo divino del hombre (el artista, el soñador emulando a Apolo) o bien para entregarse a los excesos del ritual de celebración, a los placeres, a la dicha por la dicha (emulando a Dionisio). Mientras que en nuestra sociedad se recluye ese elemento de juego al —tiempo libre, a espacios marginales de la vida cotidiana.

Esos espacios marginales son detalladamente calculados también para los niños. En función de los intereses y necesidades de los padres su tiempo es calculado funcionalmente relegando a un segundo plano los momentos de juego: —El tiempo de los niños y la forma en que lo usan es supervisado por los adultos, por medios que les permiten tomar posesión de su tiempo, organizarlo y curricularizarlo. Además de conocer el tiempo biológico de los niños, el tiempo histórico de la infancia, o el modo en que los adultos disponen del tiempo de los niños, es importante saber cómo los niños mismos experimentan y utilizan su propio tiempo. En tal sentido su tiempo es menos y menos libre, hay una tendencia a confinarlos en islas, intramuros, guetizarlos, expulsados de la moderna sociedad (Gaitán, p. 65, 2006)

Sin embargo siguiendo a Huizinga el juego tiene la propiedad de ser retomado permanentemente: —Mientras se juega hay movimiento, un ir y venir, un cambio, una seriación, enlace y desenlace (...) puede ser repetido en cualquier momento (...) esta posibilidad de repetición del juego constituye una de sus propiedades esenciales (...) En casi todas las formas altamente desarrolladas del juego los elementos de repetición, el estribillo, el cambio en la serie, constituyen algo así como la cadena y sus eslabones diversos (Huizinga, p. 23)

Johan Huizinga es una autoridad académica en el campo de la lúdica y de él podrían referenciarse innumerables citas pertinentes sobre el juego. Sin embargo no puede agotarse la reflexión teórica en una sola investigación paradigmática como la de dicho autor. Con respecto a la bibliografía disponible al respecto bien nos hace notar Pavía (1999) que la pregunta por el juego ya debe superar las típicas premisas como —el juego como necesidad de la infancia o —el juego como máxima expresión de la libertad. El desafío que se impone a las investigaciones del nuevo siglo sobre la dimensión lúdica y que se asume aquí como una premisa sería: —...lanzarse definitivamente a bucear en las aguas profundas de —lo recreativo y averiguar no sólo qué se puede enseñar a través del juego (la pregunta fetiche del eficientísimo didáctico) sino también, qué es lo que hay que saber para poder jugar con otros (algo por demás valioso en la actual coyuntura). (Pavía, p. 1, 1999)

Y es que en virtud de la observación etnográfica pudo comprobarse la dificultad de satisfacer las ansias lúdicas de los niños, si bien fue este un reto gratificante. Existe una distancia simbólica, una diferenciación entre generaciones cada vez más abismal. El conjunto de detalles culturales que marca distintas generaciones es hoy tan intrincado que se establecen diferencias inclusive entre niños de la misma edad (Gaitán, 2006). Los niños no se satisfacen tan fácilmente tras una actividad lúdica en la que el adulto consume sus energías creativas cuando ellos en cambio han perdido la noción del tiempo y apenas están comenzando a jugar. Agamben nos habla de esa dualidad paradójica de la que solamente son capaces quienes se aventuran auténticamente al juego. Por un lado se ingresa al espacio simbólico de un rito sagrado y por tanto a una demarcación temporal necesaria, simultáneamente se pierde la noción del acontecer temporal y el jugar se convierte en un horizonte eterno, una actividad inagotable que tiende a rebasar los límites del tiempo del reloj y la ritualidad misma.

Ese —fantasma de la escuela‖ que parece recorrer Casa Espiral y otros espacios de socialización infantil está en relación directa con la —escolarización‖ del mundo de la vida que menciona Sáenz (2007). Proceso según el cual un conjunto muy amplio de prácticas sociales emulan las prácticas escolares. En un alto grado las diversas instituciones sociales, incluyendo a la familia, han sido invadidas por la forma- escuela. La vida se pareció así cada vez más a la escuela. Esta dispersión del poder escolar es tangible en la costumbre (e inclusive propensión) que evidencian los niños a ser examinados: —...Las prácticas de examen individual que han dominado en la escuela han tenido como finalidad la de conocer mejor las diferencias para así poder encaminarlas de manera más eficaz hacia lo común, la forma-individuo virtuoso/normal.‖ (ibidem, p. 80)

El progresivo agotamiento de las dinámicas lúdicas que se les proponía a los niños puede ser interpretado de diferentes maneras en función del enfoque utilizado abstrayendo por el momento la capacidad creativa del tallerista mismo y otros factores exógenos. Las perspectivas sobre la dimensión lúdica ya enunciados tienen la característica de honrar la complejidad del juego en sí. Resta considerar aquellas perspectivas provenientes principalmente de la psicología que han confinado la dimensión lúdica a una variable más de un determinado discurso sobre la realidad.

Por ejemplo si se le considera desde la perspectiva de la psicología evolutiva del siglo XIX que hizo suyo el paradigma darwinista de la evolución, el juego es una herramienta de supervivencia propia de los mamíferos superiores (entre los que se encuentra el ser humano) en preparación para las actividades concretas que requiere ser adulto. Jean Piaget complejizó la perspectiva evolutiva en psicología pues la sintetizó con la sistematización de las estructuras cognitivas. El origen del juego habría que equipararlo entonces al del pensamiento

representativo, ambos serían el resultado de la activación de esquemas motóricos de carácter adaptativo. El niño necesitaría jugar por —impulso epistemológico, necesita saber y dominar objetos y representaciones para dominar la realidad. (Ortega, 1997)

Desde este punto de vista los niños han dejado de responder a la dinámica lúdica porque ya llegaron al punto de apropiación suficiente que les requeriría su supervivencia adulta, además han satisfecho su anhelo de conocimiento. Los resultados más recientes en investigación relacionados con el paradigma evolutivo hablan de que se ha comprobado que biológicamente, durante el proceso de juego, el cuerpo produce endorfinas que generan defensas indispensables para la vida. (Paolichi y García, 2008)

Ahora bien si el juego fuese un catalizador de las tensiones producidas por la frustración de los deseos, este permitiría expresar los sentimientos reprimidos por el sujeto en su proceso vital. Winnicott llevó más lejos la perspectiva psicoanalítica al suponer que el sujeto en crecimiento se apropia de determinados objetos de manera transicional en aras de tramitar la frustración de soledad que le produce la progresiva ausencia de la madre. El objeto transicional se expresa interiormente como una necesidad de representación del mundo. Si la madre puede optar por ausentarse de su espacio vital significa que el niño no puede controlar todas las variables de su existencia. Entonces entra el juego con ese objeto como la capacidad simbólica de dominar una realidad simulada. Es decir una herramienta para complejizar la interpretación del mundo en virtud del —como si. Es una zona neutral no sujeta a regulaciones internas (mundo instintivo) ni externas (demandas del mundo social), una —tercera área mental que tiene la capacidad de autorregulación y auto organización; de ahí que sea una plataforma para la creatividad: el jugar (Winnicott, 1990)

CONCLUSIONES

Debe señalarse en primer lugar y en sintonía con Hernández el carácter sociocéntrico de las contribuciones existentes. A pesar de que la dimensión lúdica constituye una estrategia de socialización sumamente relevante para trabajar por ejemplo con comunidades étnicas, con poblaciones carcelarias, con adultos mayores, con sectores juveniles, en suma con muchas otras poblaciones diferentes a los niños no se encontró prácticamente ningún trabajo investigativo al respecto.

El niño está sobredimensionado en ese sentido y esa es una de las conclusiones centrales. Tiende a considerársele como el único sujeto apto para jugar. Es cierto que es quien más ejercita esa práctica en su proceso de apropiación del mundo, pero esto no implica que el resto de los sujetos del entramado social estén impedidos para ello. La naturalización/idealización/entronización del niño se explora a continuación.

Nietzsche creó una herramienta dialéctica de análisis (que ya se había mencionado al principio de este escrito) muy versátil para comprender este tipo de tensiones dualistas, la perspectiva apolínea-dionisiaca invocada en esta oportunidad por Gaitán (2006).

Así ciertas corrientes críticas quieren ver en el niño un ser incontaminado de cualquier perversidad, alguien puro, heredero de la luz, la poesía, la belleza. Este niño es angelical, inocente, tiene una bondad natural y una claridad de visión que podemos idealizar como representativas de todo lo que es mejor en la naturaleza humana. Se trata del niño Apolo. Existe en cambio otro niño que pastores y confesores ansían disciplinar y guiar por el —buen camino, el niño Dionisio, de quien se presume algo diabólico, una corrupción innata. Este niño entra en el mundo con una fuerza material obstinada, es impío y portador de un demonio potencial. Ama el

placer, celebra la autogratificación y está siempre demandando objetos o sujetos que le proporcionen satisfacción.

Teniendo en claro el punto anterior abordaremos ahora la cuestión de las alternativas al modelo escolar dominante y en general de los modelos que pretenden suplantar la educación tradicional. Una y otra deben tener en cuenta que al margen o dentro de la escuela: —Se trata de un dispositivo tan ciegamente poderoso que, así como derrotó la estética y la sensibilidad de la cultura popular de la Edad Media y el Renacimiento, ha seguido derrotando formas menos «bárbaras», eso es, más escolarizadas, que podían transformarla: derrotó al Romanticismo -y no únicamente al más radical como el de Hamann, Herder y Blake, sino aun al de Goethe y Rousseau—; derrotó las ideas de Dewey sobre la experimentación pedagógica creadora de nuevos sujetos y una nueva sociedad; derrotó los tímidos intentos de la pedagogía de apropiarse del psicoanálisis como en el caso de la pedagogía institucional y la de Freinet-; derrotó también el glorioso exceso de libertad de experiencias pedagógicas, como el de Sumerhill.¶ (Saenz, p. 81, 2007)

En cuanto a la dimensión lúdica se concluye de manera provocadora que si bien la cuestión del juego va a continuar permaneciendo oscura, el profesional debe apropiarse de él estratégicamente para comunicarse con otros en función de lo que ya se sabe. Puesto que constituye una herramienta poderosa para transparentar las subjetividades siempre en pugna en los diferentes entornos culturales. Sean estas de niños o de adultos. Esta importante capacidad de poder identificarse con el otro de una manera creativa es la premisa central sobre la que descansa la posibilidad de empoderar comunidades. La inquietud que tal vez nunca se resuelva es qué necesitamos para poder jugar con otros, un horizonte que desafía principalmente a los artistas como sujetos apropiados del poder de la creatividad.

REFERENCIAS

- Agamben, G. (2001). Infancia e historia: destrucción de la experiencia y origen de la historia. (4a ed.), Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Caba, B. (2004). De jugar con el arte de jugar... Un proceso lúdico-creativo.
- Gaitán, L. (2006). Sociología de la infancia: nuevas perspectivas. Madrid. Editorial Síntesis.
- Glanzer, M. (2000). El juego en la niñez un estudio de la cultura lúdica. Buenos Aires: AIQUE.
- Hernández, R. (2011). El juego como objeto y el juego como medio en la investigación etnográfica con niños y jóvenes. En: ¿Fuera del juego? Infancia, transmisión cultural y ciudadanía. EMIGRA Newsletter, julio de 2011, número 9, Consultado en: http://www.academia.edu/874519/_El_Juego_como_objeto_y_el_juego_como_medio_en_la_investigacion_etnografica_con_ninos_y_jovenes_
- Huizinga, J. (2000). Homo ludens. Madrid: Alianza Editorial: Emecé Editores.
- Ortega, R. (1997). Jugar y aprender una estrategia de intervención educativa. 3a. ed. Sevilla: DIADA.

- Paolichi, G. y García, L. (2008). El juego y sus implicancias en el desarrollo de la intersubjetividad en la institución educativa. En: X Congreso Nacional Repensar la niñez en el siglo XXI. Consultado en: <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/X-CN-REDUEI/eje4/Paolicchi.pdf>
- Pavía, H. (2000). El modo lúdico y otros ingredientes (para pensar una didáctica del jugar) En: Revista Digital EF Deportes, Buenos Aires, año 5, número 25. Marzo de 1999. Consultado en: <http://www.efdeportes.com/efd25a/mludico.htm>
- Rockwell, E. (2011). La experiencia etnográfica. Historia y cultura de los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.
- Saenz, J. y Saldarriaga, O. (2007). La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglos XVI a XX. En: Rodríguez, Pablo y Mannarelli, María Emma (coords.) —Historia de la infancia en América Latina. Bogotá: Universidad Externado
- Saenz, J. (2007). La escuela como dispositivo estético. En: Figueiro, Graciela y Diker, Gabriela (comps.) Educar (sobre) impresiones estéticas. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Scheines, G. (1981). Juguetes y Jugadores. Editorial de Belgrano. Buenos Aires. 1981
- Velasco, H.M. et. al. (1993). Lecturas antropológicas para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar. Madrid: Editorial Trotta.

Vignolo, P. (1997). El pan y el circo: la experiencia lúdica en una sociedad de mercado. Bogotá: Instituto Distrital de Cultura y Turismo.

Wilcox, K. (1982). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. En Velasco M., H.M; García C.

Winnicott, D. (1990). Realidad y juego. Barcelona. Gedisa.

APÉNDICE

Diarios de Campo

Martes 2 de octubre de 2012– Lugar: Biblioteca CDC Lourdes, con Fundación Samsara

Dos psicólogas están orientando a un grupo de niños con capacidades diversas. Son aproximadamente 15 entre niños y niñas con edades entre los 6 y los 12 años. Ellas siempre están en actitud protectora con ellos.

Se presentó una situación al principio de las actividades y es que mientras los artistas de Samsara se preparaban para la obra de teatro de sombras chinescas los niños tenían que esperar fuera de la biblioteca. Las psicólogas comenzaron a amenazar con que tenían que llevárselos de allí con la excusa de que estábamos en un tercer piso y ellos estaban esperando junto a una barda. Según ellas había peligro de que se cayeran. Finalmente accedieron a esperar cinco minutos más.

Dos profesionales en psicología ejercen el rol de cuidadoras de un grupo de aproximadamente doce infantes entre niños y niñas con capacidades diversas (o en lenguaje habitual/hegemónico: —discapacitados!). Nos encontramos en la biblioteca del Centro Comunitario de Desarrollo de Lourdes. La Fundación Samsara está presentando una obra de teatro de sombras chinescas. *

Durante la presentación de la obra los niños prestan atención. Las interrupciones provienen de las cuidadoras que vigilan en todo momento las reacciones de los niños y cuando consideraban alguna actitud como reprochable la señalan y a su portador con nombre propio y en voz alta.

Ejemplos:

Ferney se levanta de su asiento para señalar un personaje de la obra que le llama la atención. Una de las psicólogas reacciona:

'¡Ferney! ¡Siéntate!'

Natalia y Santiago están pendientes de mí todo el tiempo en el transcurso de la obra. Represento un personaje peculiar porque no hago parte propiamente del grupo adulto cuidador pero tampoco del grupo infantil. Yo me he logrado infiltrar como observador participante. Llamo su atención inintencionadamente. Buscan estar cerca de mí, interactuar conmigo, por lo que una de las cuidadoras murmura sonoramente: '¡Natalia y Santiago!' conminándoles a regresar a sus asientos. Al finalizar la obra los artistas invitan a los niños a interactuar directamente con las herramientas didácticas (las sombras chinescas). Esto les implicaba pararse de su asiento y acercarse al escenario. Maniobra que sin excepción incluía una mirada de soslayo a por lo menos una de sus cuidadoras. Acción que delataba que en todo momento esperan la aprobación implícita o explícita de ellas.

A medida que los artistas van despojándose de los ritos que les alejan del público y se integran con el grupo, los niños comienzan a expresarse con más frecuencia. Sin embargo sus comentarios están sometidos todo el tiempo a las observaciones verbales y gestualidades deliberadamente de reproche y potencialmente destructivas de sus cuidadoras. Desde la perspectiva de la etnometodología, ciertos actores están controlando implícitamente el campo de

interacciones obligando a los demás a acogerse a su lógica. Inclusive a los otros adultos que no están en posición de cuestionar su autoridad.

Una de ellas durante toda la actividad estuvo tejiendo con la asistencia de una niña externa al grupo.

Lunes 8 de octubre de 2012

Primera visita exploratoria comunidades Ciudad Bolívar

La cita es en el Portal el Tunal con un —referente comunitario: Lucenny. Al encontrarnos y comenzar el viaje en alimentador en dirección a las comunidades se da una conversación informal. Al llegar a —Casa Espiral primer punto de la jornada me presenta a Ana, líder de la comunidad Brisas del Volador.

Ana me muestra el espacio, por pisos, cocina (proyecto de cocina – comedor), baño donde se especifica que allí se ponen cosas que llaman la atención mientras uno está en actividades propias del lavatorio, salas de capacitación, una especie de —confesionario para citas individuales, biblioteca y salón de juego. A continuación me presenta la parte administrativa, un escritorio donde se almacena el archivo de las familias inscritas en los servicios que se prestan allí, me explica el funcionamiento del trueque. En el momento hay muchos niños pues es una hora de pico de actividad.

A continuación me lleva a su casa, ella como madre comunitaria de varios años de actividad me cuenta los ires y venires con la administración distrital, el mal acompañamiento, la llegada de laudes, la mala gestión del presidente de la junta de acción comunal, el estereotipo que se le tiene a la zona de ser un lugar proclive a los deslizamientos y por ende la resistencia a construir o a otorgar terrenos para la construcción. Me explica que en su casa funcionaba al principio laudes, y el banco de trueque y después se fue expandiendo. En la conversación se destaca el orgullo de

los saberes propios de la comunidad comúnmente atropellados por los doctores de la academia y los agentes del estado y en general la sociedad. Poniendo el acento también, en —lograr convencerme de trabajar con ellos, pues —hay mucho que hacer

Luego Lucenny me sube al barrio bella flor por una larga escalera. En el trayecto por la avenida y la montaña me explica que un barrio se vino abajo recientemente por las temporadas invernales y que la gente damnificada ya está reubicadas. Me muestra a lo lejos las huertas en las que se están trabajando, terrenos de más o menos una hectárea de tamaño cercados por material.

Además entramos a una sala-cuna del ICBF donde en ese momento pernoctan unos 20 niños entre los 2 y los 7 años más o menos. Es una guardería para atender niños de familias que no pueden cuidarlos en el día.

Mientras llegamos me cuenta la dinámica con los líderes comunitarios, como todo se basa en el trueque, como no quieren que los llamen —carentes o habitantes de —suburbios o estereotipos por el estilo. Al ir llegando al barrio en sí se evidencia el trato —pueblerino entre los habitantes.

Pasamos por colegio distrital, por barrios con casas en construcción, finalmente llegamos a laudes, me presenta a Elodia, la coordinadora, me muestran el primer y segundo piso, la biblioteca, un espacio con espejo para danza y otras actividades, una sala de informática, la cocina-administración. En tal lugar me presenta a algunas personas, un señor que hace arreglos, dos señoras gordas madres. Luego me muestra la emisora comunitaria, me presenta al joven que la lidera quien me explica que es un proyecto financiado por Microsoft, que es una emisora ambiental por ahora pues los trámites para el día son muy complejos y costosos. Dice que hay quejas de personas que no están acostumbradas al ruido, pero que otras alaban su trabajo. La emisora se llama sobre ruedas porque en efecto esta dentro de un bus de los antiguos reciclado para tal uso.

De nuevo fuera Lucenny me lleva al banco de trueque, me muestra las moneditas de madera, me lleva al comedor, a las sala-cunas, al parque con una salamandra en el medio (dice que se encuentra en estudios técnicos). Luego se despide porque es mediodía y debe hacerle almuerzo a su familia, trato de quedarme con los de la emisora pero deben ir a arreglar unas bocinas de la emisora, subo a la biblioteca, donde me queda hasta un poco más de las dos.

La emisora había anunciado eventos de recreación tradicional (como rana) en horas de la tarde. Cuando salgo en esas horas me integro al juego de microfútbol, luego al juego del lazo con (en su mayoría, niñas), trato de proponer otras dinámicas de juego, nuevos niños se suman, me rodean me preguntan sobre mi arete, sobre mis padres, sobre mi presencia allí, yo los impelo todo el tiempo a jugar con nuevas propuestas, como policías y ladrones. Me ausento en silencio mientras están distraídos para buscar a Lucenny o alguien que me lleve al paradero porque se acercan las 4 de la tarde. Los niños me encuentran después y me achacan mi ausencia sin avisar, una vez dentro jugamos cosas de interiores más tranquilas (sapo sapito, teléfono roto). Pero ante la quietud de cuerpos comienza de nuevo el interrogatorio. Nos dan las onces (una chocolatina), jugamos al pulso, les gano a todos, me comienzo a despedir. Me lleva al paradero Vivian y Lucenny con muchos niños detrás que se van diseminando en el barrio. Al final solo Vivian me lleva hasta el paradero y me explica cómo debo hacer la propuesta de intervención.

Ese día tuve la oportunidad de —infiltrarme en dinámicas de juego con niños y niñas de diversas edades, tocando incluso la adolescencia. Fue un momento donde hizo su aparición más prístina la dimensión lúdica en las estrategias de socialización de los niños. El estar en un lugar al aire libre potenció mucho las actividades que se adelantaron. Y la manera más eficaz de acercarse a los niños, de —infiltrarse en sus dinámicas interaccionales era mediante el juego pues toda su disposición atencional en ese momento giraba en torno al objetivo de divertirse.

Viernes 26 de octubre de 2012

Primera jornada como voluntario en Casa Espiral

Los viernes me dijeron que se citaban a los niños más pequeños de la comunidad que salían del jardín temprano ese día de la semana. Los más grandes, de 7 en adelante estaban en el taller Sanamente orientado por Lucenny.

Estaba programada una película infantil (se había citado a los niños con un cartel pegado en la puerta). Según conversación con Ana en este grupo estaban fundamentalmente los hijos de tres madres que tenían vínculos familiares. Se habló de una dinámica de conflictos entre ellas, según entendí varios de los niños de este grupo tenían el mismo padre.

Mi primer día de voluntariado apoyé la orientación de un grupo de niños que según comprendí de lo que me explicó Ana eran todos primos entre sí. Se había programado el visionado de una película infantil. Se encontraban presentes las madres de todos ellos. De manera que colaboré organizando a los niños ya que muy pronto se aburrieron con la película y querían hacer otra cosa, sin embargo la actitud de las madres conmigo no era receptiva por lo que no fue posible cambiar de actividad. Mientras tanto estaban niños más grandes (de 8 años en adelante) en el taller —Sanamente orientado por Lucenny. Al finalizar la película se les dio refrigerio a los niños y se charló sobre la película.

Lunes 29 de octubre de 2012

Los lunes están programados refuerzos escolares para niños y adolescentes de todas las edades.

Los más pequeños (hasta 10 años) se agruparon bajo la dirección de una madre comunitaria que de común acuerdo con Ana delegó en mí y en su hija menor el manejo de un grupo de 3, un niño y una niña de 11 años y un adolescente que estaba en 10° grado.

Se inquirió en primer lugar que tipo de actividades se desarrollaban en este espacio y para niños de estas edades. Enterado de esto decidí orientar una actividad de asociación libre grupal con los cuatro. Esto en aras de diagnosticar qué intereses, inquietudes y confusiones podían establecerse en este grupo en particular.

La actividad resultó muy fructífera para conocer esto. Consistía en que cada uno tomara una hoja y la plegase en dos de manera que se tuviesen cuatro caras en blanco para dibujar o escribir. La primera instrucción era dibujar lo que quisieran, sin ningún tipo de parámetro. Cuatro veces se rotó el papel de todos hacia la derecha en función de las siguientes disposiciones. La segunda vez se trataba de interpretar el dibujo del compañero y escribir lo que resultaba de esta interpretación. Así sucesivamente en dos oportunidades más. Al final se socializaron los dibujos y los escritos concluyendo que había preocupaciones comunes al grupo (sexualidad, independencia de los padres, amistad) e intereses particulares (libertad, felicidad, noviazgo).

En el tramo final de la jornada se realizó un dibujo con la dinámica de rotación y bajo la premisa de solo hacer dos trazos por persona. Del dibujo final se pidió que cada participante inventara una historia.

Viernes 2 de noviembre de 2012

Siendo la tercera jornada de apoyo en las actividades de Casa Espiral sabía de antemano que si llegaba antes de las 2:30 PM no iba a haber nadie que me abriera. Sin embargo al golpear la puerta metálica un niño y una niña abrieron la mirilla y al verme comenzaron a discutir entre ellos:

- 'Mira! Es el profe! Ábrele!'

- 'Noooo. No lo había visto, nooo.'

- 'Viniste a jugar cierto? (dirigiéndose a mi), (sin esperar respuesta) ves! Ábrele!

Este día cerraba el taller Sanamente. La pasante en psicología fue la encargada de hacerlo y delegó en mi la tarea de orientar a los niños menores de determinada edad. Según expresó ellos no podían escuchar sobre el consumo de alcohol pues esto implicaría incentivar su consumo. De manera que en vez de mantener unido el grupo este fue separado.

Así que forme un grupo de una niña de 4 años, otra de 7 y dos niños de 6.

Dado que cada uno quería hacer algo diferente en el espacio de la ludoteca decidí leerles a quienes escucharan cuentos. Finalmente capté la atención de los cuatro y les propuse un juego teatral de títeres de dedos. Luego de esto optamos por regresar a la lectura de cuentos para inventar nuevos personajes. Finalmente quisieron armar rompecabezas y en medio de esto se les dio refrigerio. De nuevo los congregué para una dinámica de juego con las manos.

Ese día se presentó la siguiente situación. La pasante en psicología sostenía una discusión con un niño de unos diez años. El mismo niño se había negado a participar de la actividad que ella estaba orientando. Argumentaba que le dolía su pierna y en razón de ello se ausentaba continuamente del salón donde se adelantaba el taller. Subía un piso, donde me encontraba yo con cuatro niños de entre cuatro y siete años y nos observaba en silencio. Cuando la pasante salía a buscarlo el niño aparentaba estar allí por casualidad mientras ella lo conminaba a regresar a su taller. Tras repetidas oportunidades de esta dinámica interaccional la pasante le dijo que se fuera a su casa a descansar por su dolor de pierna. El niño manifestó que quería estar con mi grupo pero ella le dijo que no podía porque si le dolía la pierna tenía que irse. Como el niño se afincaba en su posición de querer quedarse la pasante comenzó a amenazarlo con que no iba a poder regresar a ningún taller. Habiendo observado la situación quise interceder de manera neutral dirigiéndome al niño y proponiéndole que si se comprometía a obedecer a la pasante podría

regresar a los talleres. Sin que el niño tuviese tiempo para responder ella me miro y como si él no estuviera presente, cambiando su tono de voz, dirigiéndose explícitamente a mi, dijo: 'Es que yo estoy en un proceso con él'.

Al comienzo de esta jornada esta acción de hablar con otro adulto como si el niño no estuviese presente tomaba otros carices pero teniendo como trasfondo gestualidades de burlas para con los adultos presentes. Desde una perspectiva etnometodológica, los actores distribuían sus economías comunicativas de maneras desiguales. Las intencionalidades de las gestualidades de los niños cubrían a todos los presentes. No pretendían comunicarse exclusivamente entre ellos o en clave. Con lo que decían rechazaban abiertamente la autoridad de quien dirigía la actividad en la forma de burlas deliberadas. En cambio la acción comunicativa del adulto era que su mensaje solo fuese entendible para los otros adultos. El rasgo interaccional que utilizaba para este propósito era hablar por lo bajo en un tono quedo en medio de la algarabía infantil y orientar su postura corporal hacia el otro adulto. Ya cuando era el momento de orientar la actividad siempre hablaba de frente hacia los niños. Supóngase la distribución habitual de un salón de clases.

Lunes 19 de noviembre de 2012

Este día se unieron los dos grupos de refuerzo escolar bajo mi liderazgo ya que las edades no se distanciaban tanto. Se hizo un ejercicio de dibujos bajo dos premisas: no apropiarse como es corriente en el colegio del trabajo de cada uno marcándolos con los nombres y apellidos, segundo rotar el dibujo a la derecha en cuanto yo lo dijera. Para invocar la creatividad propuse pensar en el cielo sin que esto implicara necesariamente dibujar el cielo. Durante aproximadamente cuarenta minutos los niños disfrutaban usando los diferentes lápices de colores y tratando de encontrar coherencia entre el dibujo del compañero anterior y el nuevo. Al final se

reunieron todos los dibujos y se habló de la importancia de apreciar el trabajo del compañero y del valor de la solidaridad en el uso de los materiales y del espacio (ambos reducidos).

Viernes 23 de noviembre de 2012

Como ese domingo ya debían tenerse diversas actividades listas para mostrar durante la fiesta comunitaria había diferentes grupos adelantando trabajo. Delegaron en mi la tarea de enseñar una canción preestablecida sobre la importancia del reciclaje.

Fue un poco arduo porque solo algunos la sabían y era demasiado larga para ser memorizada de una sola vez. Además no se contaba con la versión original para poder aprender el ritmo. Sin embargo los niños estuvieron atentos a corearla e ir avanzando en cada una de las estrofas.

Dispuse a los niños frente a un tablero acrílico siguiendo la instrucción de mis superiores, esta vez no tenía vía libre para proponer un juego a los niños. Tras varios minutos de repetir y repetir el estribillo varios de ellos comenzaron a bostezar. A lo largo de la jornada varios niños entraban interrumpiendo la actividad. Uno de ellos se acercó hasta mi y jalándome de la camiseta me murmura:

'Profe ¿hoy no vamos a jugar?'

Lunes 26 de noviembre de 2012

Por tráfico no fue posible llegar antes de que los todos los niños hicieran su llegada a Casa Espiral. Por lo cual ya había iniciado una actividad dirigida por una madre comunitaria. Había dos grupos en diferentes mesas realizando actividades diferentes. Unos estaban dibujando, otros estaban armando rompecabezas, los demás dispersos y expuestos a la espontaneidad del juego.

Mi llegada marcó el momento de unificar las actividades. Además de Paola estaba otra señora (mama de Víctor) que daba órdenes de manera eventual a los niños.

Unir al grupo alrededor de las mesas fue complicado por las actitudes diferenciadas de cada uno de los niños. En cuanto se ponían de pie se distraían muy fácilmente y dejaban a mitad de camino la acción de unirse al resto del grupo. Tras varios minutos de fricción entre la autoridad ejercida por mi y los deseos de cada uno el grupo hizo silencio. Para comenzar a orientar la acción pedí al grupo que cada uno dijera su nombre y su edad. Lo cual también generó un poco de dispersión porque los niños ya se conocían entre ellos y se distraían fácilmente. Pero estas dispersiones eran atajadas por las órdenes de las otras dos adultas que allí se encontraban en aras de hacer respetar mi autoridad.

Una vez terminadas las presentaciones conmine a los niños a que cerraran sus ojos y recordaran cuando era más pequeños. Luego les pedí que compartieran el material para dibujar pues este era limitado lo cual generó muchas controversias. Como pude comprobar el hecho de que estuvieran juntos algunos grupos generaban distracción por lo que les pedí que se pusieran de pie y caminaran alrededor de la mesa. Entonces comprobé que los niños poco generaban camaradería con las niñas. Traté de entreverarlos en las sillas para que interactuaran entre sí pero esto generaba más rechazo y discusiones. Las niñas terminaron ausentándose de la actividad. A los niños por su parte les pedí que se dibujaran como se imaginaban cuando fueran de —grandes|. Esto causó muchas dificultades también porque temían que sus dibujos no fueran del agrado del profesor.

Al final los niños dibujaron policías como su referente o deseo de ser adulto.

Comentarios extraídos de las dinámicas interaccionales:

—Cuando le digo que se siente, tiene que sentarse, ustedes no se mandan solos‖ (una madre comunitaria amenazando a uno de los niños)

—Dibuje así sea un mamarracho, pero haga lo que dice el profel‖ (Advertencia a un niño que no quería dibujar nada de parte de una madre comunitaria)

—Me ha ayudado mucho. Cometí muchos errores con mis hijos más grandes. Ya con los chiquitos uno aprende. Porque es que ellos son los paganos de las peleas con el esposo. Uno aprende que una cosa es una cosa y otra cosa es otra cosa‖

—Esta chiquita es muy hiperactiva. Me están dando pautas de crianza para controlarla‖ (Madres comunitarias contándose sobre las consultas)

USO DE HERRAMIENTAS PARA UNA ENSEÑANZA SIGNIFICATIVA

Chávez, J. M.¹, Martínez, J. G.², Osorio, J.³

*^{1,2,3} UANL, Universidad Autónoma de Nuevo León México. Chavezmaster10@gmail.com; juangpemtm@gmail.com;
economiajesus@yahoo.com.mx*

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL
Eje Temático: Estrategias y Procesos Educativos
a. Prácticas y Metodologías Educativas Innovadoras

RESUMEN

La Educación en México es sin duda hoy una necesidad creciente ante los distintos escenarios que se viven, ello implica un análisis de las formas y procedimientos que deben llevarse a cabo en cuanto a la impartición de la clase, su elaboración y la gestión escolar.

Los actores educativos como lo son los maestros, personal de la administración escolar y los alumnos son tres ejes centrales en los cuales impacta la educación, pero sin duda alguna el impacto mayor va hacia la sociedad que espera buenos profesionistas y buenas personas.

Palabras clave: Educación, Liderazgo Educativo, Herramientas Educativas.

INTRODUCCIÓN

La Educación es un proceso constante en el cual los docentes, investigadores y administradores educativos, deben hacer uso de la inteligencia para proponer a la sociedad una oferta educativa pertinente y pensar en la presentación atractiva para los futuros profesionistas, la clase que imparten los docentes debe ser interesante, útil y pertinente, y las herramientas tecnológicas ayudarán a esta trilogía de propósitos.

Las formas en las que un docente prepara su clase y hace de ello una experiencia de vida para sus estudiantes son un verdadero arte.

Algunos factores que pueden incidir en los resultados de los procesos educativos son evidentemente los modelos educativos y sus ejes centrales, tal es el caso de la Universidad Autónoma de Nuevo León que se centra en el aprendizaje y apuesta por un modelo que se enfoque en las competencias, es en este caso la tecnología nos proporciona una serie de herramientas útiles para hacer nuestras clases atractivas.

El presente trabajo pretende mostrar un caso en la Facultad de Contaduría Pública y Administración de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

MARCO TEÓRICO

La Educación es un proceso constante y en permanente revolución en la sociedad, ya que la sociedad se ha vuelto cambiante cada vez más y con mayor velocidad debido a los avances científicos y sobre todo a una de sus aplicaciones en lo que es la tecnología, por ello los educadores son también agentes de cambio que están permanentemente en preparación y revisando los paradigmas para reforzarlos o cambiarlos y dar origen a otros actuales y pertinentes.

El liderazgo Educativo es algo que las escuelas persiguen y que se han dado cuenta que esto es una necesidad para seguir vigentes en el mundo cambiante, esto incluye entre otras cosas a los recursos humanos, técnicos y financieros, sin olvidar el entorno como lo es las leyes, la demografía el interés social, entre otros, sin duda alguna una labor constante y de gran importancia y donde estos ejes se tocan y van de la mano; esto es el liderazgo educativo, la educación y la innovación.

Para hablar de la educación es muy conveniente hablar entonces de los procesos de Enseñanza y Aprendizaje; ya que en esta dicotomía recae el peso en la clase diaria, ello nos remite a hablar de algunas diferencias que son pertinentes de comentar.

Mientras la Enseñanza generalmente está a cargo del docente, el aprendizaje lo está a cargo de cada educando; sin embargo no sólo el docente puede enseñar, en los niveles superiores también los educandos enseñan, esto es se puede hablar de la enseñanza entre pares que resulta ser muy productiva y bien vista por los educandos.

Así mismo los profesores también están expuestos a lograr aprendizajes en la cotidiana experiencia de la interacción de cátedra con sus educandos, ahora bien aunque estamos en el año 2013 donde la tecnología es un gran apoyo para los docentes, pues se cuenta con internet, computadora, video proyector entre otras cosas, no siempre el docente hace uso de estas herramientas, en el caso que mencionaremos a continuación mostraremos un sabor de boca positivo al hacer un uso eficaz de las herramientas para que la clase sea atractiva y productiva.

METODOLOGÍA

Estudio de Caso en la Facultad de Contaduría Pública y Administración de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Se realizó durante el período de Enero-Mayo de 2013 en la Materia de Recursos Humanos IV de la Licenciatura en Administración del sexto semestre en modalidad de clase en primera oportunidad, los estudiantes del grupo pertenecen a una Unidad Foránea de Facpya y por ello el grupo es de 25 alumnos, ya que en Facpya central los grupos son de 60 alumnos promedio. Se Utilizó la observación directa, sondeo y registro de análisis reflexivo.

RESULTADOS

El estudio consistió en un sondeo que se le realizó al grupo el primer día de clase, en el cual se le preguntó lo siguiente:

- Ha utilizado en sus clases Documentales en video
- En sus clases hasta el día de hoy en la Facultad los profesores han utilizado películas para sus exposiciones áulicas.
- Han utilizado la técnica de Aprendizaje Basado en problemas en sus clases
- Sus profesores les han motivado a que participen en competencias académicas
- Han participado en investigaciones empresariales

En dicho sondeo se obtuvieron las siguientes respuestas:

25 alumnos respondieron que es muy poco la frecuencia con la que utilizan video, casi nula y que les gustaría se utilizará mas esta herramienta.

Al segundo cuestionamiento respondieron que no, es decir los profesores no utilizan películas para apoyo de sus clases.

Al tercer cuestionamiento respondieron que no habían utilizado el aprendizaje basado en problemas.

Al cuarto cuestionamiento respondieron negativamente, es decir que no los han motivado para su participación en competencias académicas y que si les gustaría enfrentarse a esas dinámicas.

Al quinto cuestionamiento respondieron que solo en dos clases han realizado investigación de tipo empresarial en cuestiones teórico- prácticas.

Al tener esta información los autores nos dimos a la tarea de implementar un plan de clase, con la finalidad de ver el avance de los educandos y cuestionar su percepción en el mes de

mayo cuando iniciarían sus exámenes de fin de ciclo, con la premisa de que un autor les impartía la clase y los otros dos observarían sin que los educandos supieran de esa observación, así mismo monitoreaban los ejercicios y tareas que los alumnos realizaban.

El análisis reflexivo por parte de los autores arrojó lo siguiente.

Los alumnos en los primeros días se mostraban sorprendidos por el ritmo de trabajo y las actividades que realizaban en clase como los constantes cuestionamientos por parte del docente sobre la aplicación del conocimiento que iban comentando en clase sobre el contenido de la materia, así mismo el uso de aprendizaje basado en problemas y la observación y análisis de las películas y documentales vistas en clase y analizadas de tarea, así como la retroalimentación por medio de correo electrónico y en forma presencial en la clase.

A medida que pasaban las semanas el grupo comenzó a acostumbrarse a esas dinámicas áulicas, es entonces cuando se les dio la clase usando más seguido las presentaciones con software y usando el pintarrón, así como realizando ejercicios de elaboración de ensayos, a lo cual el grupo respondió atento y con interés, se comentaron casos y se resolvieron algunos de ellos en clase.

Podemos decir que a través del curso los alumnos se motivaron y que se convirtieron en personas con un granito de conocimiento más, se les comentó de el concurso anual de conocimientos que realiza la Asociación nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración y que ellos podrían participar en un futuro no lejano, por lo cual se motivaron.

Reflexiones de estudiantes al ser cuestionados por el docente respecto a sus percepciones del curso:

Mencionaron que al principio fue difícil pues no estaban acostumbrados a esas dinámicas y que tuvieron que aprender en la marcha a realizar observación crítica y registrar detalles

importantes de los documentales y películas, así mismo mencionaron que fue una clase muy atractiva, divertida e interesante, que dejó en ellos aprendizaje de la materia que seguramente les será de utilidad en el futuro próximo.

Los estudiantes que trabajan mencionaron que lo aprendido en clase lo comenzaron a utilizar recientemente, pues en el trabajo realizan análisis y listas de chequeo para sus procesos y que la experiencia fue grata en la clase.

En este caso que brevemente se ha comentado en este humilde trabajo hay mucha reflexión y soporte para seguir con el estudio en fases posteriores, pero sin duda alguna el uso adecuado de las herramientas descritas contribuyen a una enseñanza significativa y desembocaron en aprendizajes significativos para los educandos, con la obtención positiva de resultados se encamina el trabajo a un liderazgo educativo pertinente y necesario en nuestra vida cotidiana y educativa.

CONCLUSIONES

Este breve estudio que es de un caso de un grupo en la escuela es una buena muestra del avance que se puede obtener al utilizar la tecnología como herramienta educativa, así mismo nos hace reflexionar sobre nuestro papel en la docencia, es decir, el propósito de nuestro trabajo como maestros es del guiar, inspirar, motivar y enseñar a nuestros aprendices a que piensen y actúen en pleno uso de su conciencia con el afán de adquirir nuevos conocimientos, desarrollar habilidades y a ponerlas en práctica para el bienestar de la sociedad en general, así como de ellos mismos recordando también como eje transversal la ética y el ejercicio de los valores, ya que un ser humano es persona sólo cuando alcanza a expresar en su comportamiento la ética, ya que ella rige en lo moral de nuestros actos.

Los estudiantes de las áreas de negocios como son los mencionados en el estudio deben tener muy en claro que los valores son imprescindibles en la vida empresarial, que de ello depende el futuro de muchas personas y de sus familias, que sus decisiones afectaran el rumbo de familias, de tecnología, de recursos financieros y de la sociedad en general, por ello deben considerar a la ética en el uso de su conocimiento y de la aplicación de las herramientas tecnológicas.

Para los docentes autores queda un ejercicio con reflexiones, algo de ello se plasma en este trabajo, que seguramente seguirá en marcha con fases de soporte para un desarrollo futuro.

REFERENCIAS

Bisquerra, A. Rafael. (coord.) (2003). Modelos de Orientación e intervención Psicopedagógica.

España: Praxis Universidad.

Cervantes, E. (2006). La sociedad del conocimiento. México, UNESCO.

Munch, G. Lourdes. (2005). Organización “Diseño de Organización de Alto Rendimiento”

México: Trillas.

Sarukhán. (2006). La Universidad: conceptos y funciones. En: Educación. Visiones y revisiones.

Solana F. (compilador) 2006. Editorial Siglo XXI. México.

Vargas J. (2009). La educación del futuro, el futuro de la educación en México en cuadernos de Educación y Desarrollo. Universidad de Málaga, España, 2009. En: Agüera E. y Zebadúa (Coords) (2001). La disputa por la educación. Editorial Aguilar. México (2001).

Estrategias y procesos educativos

b. Competencias en la Educación Superior

COMPETENCIAS EDUCATIVAS DE LOS DOCENTES. FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UANL

Vázquez, J. R.¹, Alemán, S. V.², Del Mercado, S.³, García, E. G.⁴

^{1, 2, 3, 4} UANL, Facultad de Psicología *jvazquez_rizado@hotmail.com; v_aleman06@yahoo.com.mx;*
soniadelmercado@hotmail.com; elsiagarcia@hotmail.com

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL
Eje Temático: Estrategias y Procesos Educativos
b. Competencias en la educación superior

RESUMEN

En el modelo educativo de la UANL, incluido en la Visión 2020, se actualizó el modelo generado en la Visión 2012, y se mantuvo el estatus formativo asignado al alumno, como un proceso de enseñanza centrado en el aprendizaje del mismo y basado en competencias, donde el docente tiene por misión ser un promotor del aprendizaje a través de la tutoría, la guía informada y el modelamiento de los procesos educativos que ocurren en el aula. Ante esto, se requiere no solo impulsar la formación de las competencias del alumno, sino preguntarse: ¿cuáles son las competencias de los docentes con las que asume la formación del psicólogo? Para dar respuesta a esta pregunta se generó un proceso de investigación cualitativa, utilizando la técnica de los grupos focales, se seleccionó, de forma aleatoria, a 31 docentes (17%) de un total de 180 maestros; con los que se formaron 7 grupos de discusión sobre dichas competencias. Se logró identificar 66 competencias, 10 referentes a actitudes y valores; 15 cognoscitivas y 41 procedimentales. Encontramos una notable diferencia entre lo que podemos llamar un perfil ideal y un perfil real de las competencias docentes.

Palabras clave: Docente, competencias, perfil docente, evaluación de competencias, aprendizaje centrado en el alumno.

INTRODUCCIÓN

En la enseñanza tradicional se da por supuesto que el maestro todo lo sabe y el alumno constituye un recipiente a ser llenado de conocimientos, sin embargo en un proceso educativo centrado en el aprendizaje del alumno y basado en competencias, nos preguntamos continuamente que procesos y medios utilizar para promover y desarrollar la formación de competencias, reflexionamos sobre distintos modelos, estrategias e instrumentos didácticos que nos permitan alcanzar el fin antes mencionado, sin embargo una pregunta que es imprescindible de contestar, antes de preguntarnos sobre los cómo es: ¿Cuáles son las competencias requeridas por el docente para participar en un sistema educativo que tiene como base la formación competencial?

Al intentar dar respuesta al planteamiento antes mencionado, incursionamos en el terreno de la evaluación docente, el cual constituye uno de los pilares más importantes para llevar a cabo la labor educativa y a su vez mejorarla (Rueda, M. y Luna, E, 2008).

De acuerdo con Elizalde, L. y Reyes, R. (2008), existen cuatro modelos para evaluar la labor docente: a) Modelo basado en la opinión de los alumnos; b) Modelo de evaluación a través de pares; c) Modelo de auto evaluación; y, d) Modelo de evaluación a través de portafolio.

De los cuatro modelos el más utilizado, inclusive a nivel internacional es el primero de ellos, de acuerdo con Luna, E. y Torquemada, A. (2008: 4) el diseño de cuestionarios supone tres componentes:

En la actualidad, la teoría clásica sobre el desarrollo de cuestionarios de evaluación por los alumnos propone combinar tres estrategias:

- Deducir los reactivos de un análisis lógico de los componentes de la efectividad docente, tomando en cuenta la retroalimentación de los profesores y estudiantes, así como los propósitos de la evaluación.
- Realizar análisis empíricos mediante el empleo de técnicas estadísticas como análisis factorial, diseños multirrasgo- multimétodo y modelamiento de ecuaciones estructurales.
- Fundamentar los instrumentos de evaluación en una teoría de la enseñanza y aprendizaje (Marsh y Dunkin, 1997).

Luna y Torquemada señalan que la aplicación de los cuestionarios en México, donde la implantación de la investigación educativa es muy reciente, tiene problemas de confiabilidad y validez.

Aunado a lo anterior, Rueda Beltrán, M. (2008: 5) señala que la evaluación docente es utilizada más con fines administrativos, como sería el acceso al PROMEP, que con el propósito de mejorar la calidad de la labor educativa.

Así pues, aunque con la evaluación de la labor docente se espera poder aumentar la eficacia de dicha labor, la adecuada toma de decisiones administrativas y la retroalimentación para el docente, al menos hasta el momento en México, presenta dificultades teórico-técnicas y contextuales que impiden que se cumpla con dicho propósito.

Si a lo arriba señalado, le sumamos que el pasaje de la enseñanza centrada en el maestro a un proceso centrado en el aprendizaje del alumno y basado en competencias implica para el docente nuevos retos y demandas, tal como lo expresan Figueroa Rubalcava, A. E., Gilio, M. C. y Gutiérrez, V. E. (2008: 8).

Desde esta perspectiva, el profesor necesita comprender que el estudiante no logrará la competencia por simple transmisión de saberes, a través de discursos o

actividades aisladas. Ser buen profesor no equivale a ser buen profesionista. Para desempeñarse como tal, necesita competencias docentes que generen las condiciones propicias para el desarrollo deliberado de las competencias que el estudiante debe lograr. Esto supone una actividad docente deliberada que busca un diálogo permanente entre cómo y con qué aprender, qué aprender y dónde, y cómo aprender a desarrollar y a usar lo aprendido.

Ante este panorama, el Departamento de Diseño y Evaluación con Base a Competencias, de la Facultad de Psicología de la UANL, acorde al modelo educativo vigente en toda nuestra alma mater, tiene como objetivo central crear un “Modelo de Evaluación de las Competencias Docentes del maestro de la Facultad de Psicología”, buscando trascender el nivel administrativo, para construir un proceso que permita la evaluación de la labor docente apegada a las necesidades académicas de estos.

Antes de continuar debemos de precisar que en éste trabajo se entiende por competencia lo siguiente:

La capacidad que tiene el individuo de hacer uso de los conocimientos que ha construido durante su vida, en un contexto particular y en un momento específico.

Implica la utilización consciente y funcional que el ser humano hace de sus propios saberes y donde, además, converge su experiencia histórica, resultado de sus interacciones con el medio social y cultural (Lozano, I. y Ramírez, J.L, 2005: 121).

Para desarrollar dicho modelo, se ha generado un proceso de investigación-construcción dividido en tres fases: 1).- Fase de Diagnóstico; 2) Fase de Análisis y Acuerdos; 3).- Fase de Operación del Modelo.

Se propone, que la tercera fase entre en vigor en el transcurso del próximo año 2014.

En la primera fase, se busca indagar cuáles son las ideas que tienen los docentes de nuestra facultad, respecto a qué competencias se requieren para realizar la labor docente y por lo tanto poder formar profesionales de la psicología.

Así pues, para cumplir con éste objetivo, se diseñó un proceso de investigación cualitativa, donde a partir de la selección de una muestra aleatoria de maestros de la facultad, se integraron siete grupos focales, a los que se les solicitó establecer actividades y conocimientos que se supone deben dominar para ser maestros dentro de un modelo educativo diseñado en competencias.

Con la información recolectada, revisada y analizada, se busca definir que es un buen docente y cuál es el perfil de competencias que debe de poseer dicho maestro.

Una vez logrado esto, pasaríamos a la segunda fase, esto es: diseñar un Modelo de Evaluación Docente, con base en una conceptualización holística, trazada a partir de la identificación de las competencias de lo que puede ser considerado, aquí y ahora, un buen docente.

MARCO TEÓRICO

En el caso específico Universidad Autónoma de Nuevo león, se ha venido evaluando a los maestros, de manera sistemática, desde el año de 1998 hasta el presente. Según el documento de Salazar G, J. (2008), “La Evaluación Del Desempeño Docente en la UANL”, esto se ha realizado por medio de una encuesta de opinión, instrumento proporcionado por el Centro de Evaluaciones de la UANL.

La encuesta consta de diez reactivos divididos en cuatro categorías:

a) Desempeño y conocimiento de la materia, ítems 1, 2 y 9.

- b) Metodología y técnicas, ítems 3 y 4.
- c) Actitudes y valores, ítems 6, 7, 8 y 10.
- d) Asistencia, ítem 5.

Las respuestas están expresadas en una escala tipo LiKert, que va de: excelente, muy buena, buena, regular y deficiente.

Según lo reporta Salazar G, J. (2008):

Al entregar los resultados se destaca la importancia de la retroalimentación del desempeño del profesor en el aula, tanto a la dirección de las escuelas como a los propios docentes. En este sentido a través de la entrega de estos resultados, el CEVAL diagnostica las fortalezas y debilidades encontradas, sin embargo, los usos de los resultados de estas evaluaciones se dejan a criterio de los directores de cada dependencia evaluada, son ellos quienes determinan las acciones a tomar en cada uno de los casos.

Si contextualizamos o incluimos el análisis de este proceso de evaluación en un marco teórico más amplio, debemos de resaltar lo siguiente: Primero, se carece de un marco teórico explícito que fundamente la evaluación. Segundo, la evaluación se queda en el nivel de recopilar la opinión de los alumnos, es decir, no se evalúa directamente el proceso de enseñanza-aprendizaje lo cual constituye en sí una limitante de importancia extrema. Tercero, el número de ítems que contiene la evaluación son muy pocos, lo que deja muchos otros aspectos relevantes de la función docente sin evaluar.

Sin embargo, en la VISIÓN 2020 de la UANL se establecen diez programas prioritarios para el logro de la VISIÓN, de entre ellos en el programa cuatro: **MEJORA CONTINUA Y**

ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LAS FUNCIONES INSTITUCIONALES,

establece que se requiere entre otras actividades:

□ **Fortalecimiento de los esquemas para la autoevaluación, la mejora continua y el aseguramiento de la calidad de las funciones institucionales, en el marco de un sistema de Gestión de la Calidad que tome en cuenta los marcos de evaluación de los CIEES, de organismos acreditadores reconocidos por el COPAES, de la SEP y el CONACYT.**

A partir de este marco prescriptivo, una de las tareas de mayor prioridad a emprender sería, diseñar un modelo de evaluación de la calidad de la función docente, lo que constituye el foco central de nuestro interés; para ello, lo primero es identificar los supuestos teóricos y empíricos sobre los que se va a construir dicho modelo.

En ese sentido, antes que nada, debemos aclarar qué entendemos por evaluación del desempeño de la función docente, de acuerdo con Tejedor y Garcia-Varcарcel (2010 p 444): “Evaluar el desempeño de una persona significa evaluar el cumplimiento de sus funciones y responsabilidades, así como el rendimiento y logros obtenidos de acuerdo a su cargo, durante un tiempo determinado y de conformidad con los resultados esperados”.

En relación a los modelos teóricos utilizados para evaluar el desempeño docente en el documento de la UNESCO (2006), se establece claramente que el primer e ineludible paso para establecer el modelo de evaluación que se va a emplear es definir lo que se va a concebir como **UN BUEN DOCENTE**, ya que dependiendo de ésta definición se evalúan diferentes aspectos del docente mismo y del ejercicio que éste realiza de la docencia.

Los autores del documento de la UNESCO al aplicar este marco de análisis, y dado que revisan sistemas educativos de 50 países diferentes, llegan a una conclusión sorprendente:

pocos son los sistemas de evaluación del desempeño que hagan explícitos los fundamentos teóricos de los que parten, lo cual supone, sin duda, una debilidad. (Pp. 97)

Entre los sistemas de evaluación de la función docente evaluados, los autores del estudio mencionado líneas arriba, destacan el modelo Chileno, como uno de los pocos en los que se pueden identificar explícitamente el fundamento teórico que lo fundamenta.

Al analizar el documento “MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA”, publicado por el Ministerio de Educación de la República de Chile (2008),

Manifiestan que: El hilo conductor o unificador que recorre todo el Marco consiste en involucrar a todos los alumnos en el aprendizaje de contenidos importantes. Todos los criterios del Marco están orientados a servir a este propósito básico.

Tres son las preguntas básicas que recorren el conjunto del Marco:

- 1.- ¿Qué es necesario saber?
- 2.- ¿Qué es necesario saber hacer? Y
- 3.- ¿Cuán bien se debe hacer? o ¿Cuán bien se está haciendo?

Estas interrogantes buscan respuestas a aspectos esenciales del ejercicio docente en cada uno de sus niveles, ya sea que enfoquemos nuestra mirada al nivel de dominios o, más desagregadamente, al nivel de criterios o de los descriptores que componen cada criterio. (Pp. 7).

El MBE se divide en: cuatro dominios; 20 criterios, con la respectiva fundamentación de cada uno de ellos; 80 descriptores con su respectiva explicación y 4 niveles de desempeño.

Distribuidos de la siguiente manera:

A Preparación de la enseñanza.

B Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.

C Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.

D Responsabilidades profesionales.

Con estos elementos de trasfondo se diseñó la primera fase del proyecto, que es lo que hoy estamos presentando, es decir, el diseño del perfil de las competencias docentes, en una primera aproximación.

METODOLOGÍA

Participantes

Se convocó a participar a 80 catedráticos de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de nuevo León, para integrar 8 grupos focales. De los convocados, en total participaron 32 profesores con los que se formaron siete diferentes grupos focales.

Dichos grupos discutieron los temas siguientes: Grupo focal 1, compuesto por cinco participantes, abordó el dominio A: Preparación de la enseñanza; Grupo focal 2, cinco participantes, discutió el dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje; Grupo focal 3, conformado por cuatro participantes, quienes también discutieron el dominio B: Grupo focal 4, cuatro participantes, discutió el dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes; El grupo focal 5, fue conformado por 4 participantes, volvió a discutir el dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes; El grupo focal 6, que fue integrado por cinco participantes, discutió el dominio D Responsabilidades profesionales; Y finalmente, el grupo focal 7, cuatro participantes, nuevamente abordó el dominio D.

Instrumento

Tomando como base los cuatro dominios del “Marco para la Buena Enseñanza” (Ministerio de Educación del Gobierno de Chile, 2003); se creó un instrumento con preguntas

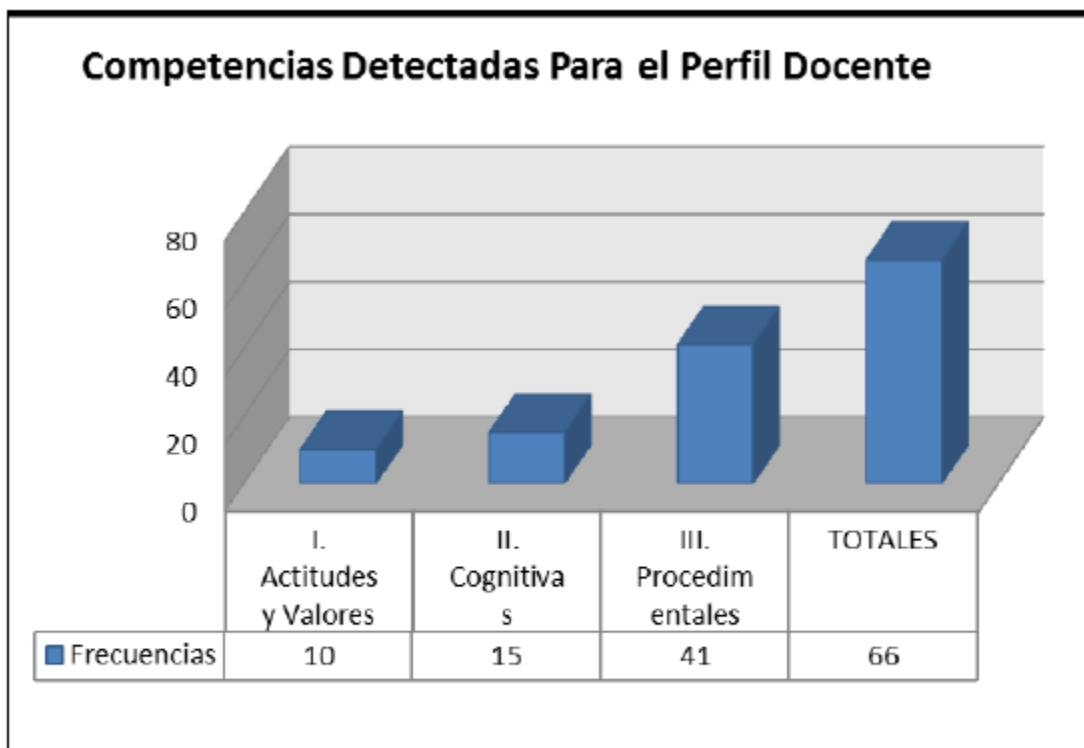
semi- estructuradas que conformaron 4 Dominios; el primer dominio (A) llamado Competencias para el dominio teórico de la asignatura, consta de 5 competencias, el segundo dominio (B) llamado Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, consta de 4 competencias; el tercer dominio (C) Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes consta de 7 competencias; y el dominio (D) Responsabilidades profesionales que consta de 4 competencias.

Procedimiento Se convocó a un grupo focal por sesión, estas sesiones se realizaron en la sala de usos múltiples del Centro de Apoyo a la Docencia de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León en donde a los participantes se les dio la instrucción de discutir el perfil del docente universitario en el marco de la enseñanza de la psicología, con el fin de trazar las competencias docentes y posteriormente anotar los componentes que pensarían deberían integrar dichas competencias. Todas las sesiones de trabajo fueron video-grabadas y posteriormente transcritas, para apoyarse en ellas, con el propósito de recuperar el sentido de lo dicho por los docentes. Antes de éste análisis, se procedió a redactar las propuestas de los maestros en forma de competencias y cuyo resultado hoy les estamos presentando.

RESULTADOS

Se identificaron 66 competencias, diez de actitudes y valores; 15 de tipo cognitivo y 41 de carácter procedimental. Tal y como se presenta en la gráfica siguiente:

A continuación presentamos las competencias detectadas en cada categoría.



Gráfica 1. Competencias identificadas como componentes del perfil docente.

A continuación presentamos las competencias detectadas en cada categoría.

Tabla 1

Competencias sobre actitudes y valores.

1.- Buscar que los alumn@s se constituyan en líderes empáticos, orientados hacia la comunidad.
2.- Desarrollar un genuino interés por entender las necesidades, intereses, motivos, preocupaciones de sus compañeros.
3.- Escuchar con atención y respeto a los alumnos sin emitir juicios de valor para lograr una comunicación asertiva de acuerdo a las diferentes formas de comunicación: verbal, no verbal, auditiva, cinéstenico o visual; utilizando un pensamiento lógico y formal.
4.- Establecer un compromiso de desarrollo grupal
5.- Establecer en los alumnos confianza y seguridad para cuestionar al maestro sobre el material revisado para lograr el aprendizaje por argumentación, por medio de ejemplos y retroalimentación para la aplicación del conocimiento.
6.- Establecer una relación empática con los estudiantes.
7.- Observar respetuosamente la aplicación de la unidad de aprendizaje de acuerdo a los tiempos establecidos en el avance programático.
8.- Promover el desarrollo ético del alumn@ a partir de los valores definidos en el modelo educativo de la UANL
9.- Propiciar el buen humor y la sana energía.
10.- Realizar actividades de integración para conocer las características de los alumnos por medio de la tutoría y canalizar las situaciones problemáticas que requieren de un apoyo psicológico personalizado.

En este apartado las competencias definidas están, en general, orientadas a establecer el respeto y la integración grupal, así como, el desarrollo ético de los alumn@s.

De las diez competencias identificadas, únicamente en una se muestra una preocupación por el papel social del alumno. Sin que se manifieste ninguna preocupación por el tipo de ejercicio profesional que el alumno va a realizar cuando egrese.

En relación con la segunda categoría encontramos los siguientes resultados

Tabla 2

Competencias cognitivas.

1.- Claro entendimiento de las competencias clave y críticas del puesto de profesor para ser exitoso en la función
2.- Conocer cuando menos la trayectoria y la estructura curricular de la misma, en la que tiene su carga académica.
3.- Conocer el modelo de la licenciatura.
4.- Conocer las técnicas o instrumentos para la evaluación.
5.- Definir el perfil del docente en cuanto a claridad y objetivos y responsabilidades requeridos por la unidad de aprendizaje.
6.- Dominar claramente los elementos metodológicos que conforman la unidad de aprendizaje que imparte.
7.- Dominar flexiblemente los elementos metodológicos que conforman la unidad de aprendizaje que imparte.
8.- Dominar de manera coherente, al menos un modelo de explicación o interpretación psicológica.
9.- Dominar plenamente los elementos de su unidad de aprendizaje, a fin de implementarla dentro del aula de forma respetuosa.
10.- Dominar un modelo psicológico de manera práctica y ética.
11.- Dominio básico del modelo educativo de la UANL diseñado por competencias.
12.- Mostrar dominio del marco teórico conceptual que se imparte para la formación de los alumnos, con coherencia lógica entre la teoría y su práctica profesional, tomando en cuenta el buen manejo ético de su profesión.
13.- Participar de manera constante en el proceso de capacitación y actualización disciplinar y didáctica.
14.- Poseer conocimiento sobre desarrollo humano
15.- Relacionar su unidad de aprendizaje que está impartiendo con el perfil de egreso.

En las competencias cognitivas, los maestros manifiestan la necesidad de tener dominio los siguientes rasgos: Conocimiento del marco institucional de formación, de la estructura interna del currículo de la carrera, de los procedimientos didácticos y del conocimiento propio de la disciplina. Resalta que únicamente en una de las 15 competencias cognitivas, y en la misma de 66 competencias totales, se habla de la relación de las unidades de aprendizaje con el perfil de egreso.

Por último, en relación con las competencias procedimentales encontramos los siguientes resultados.

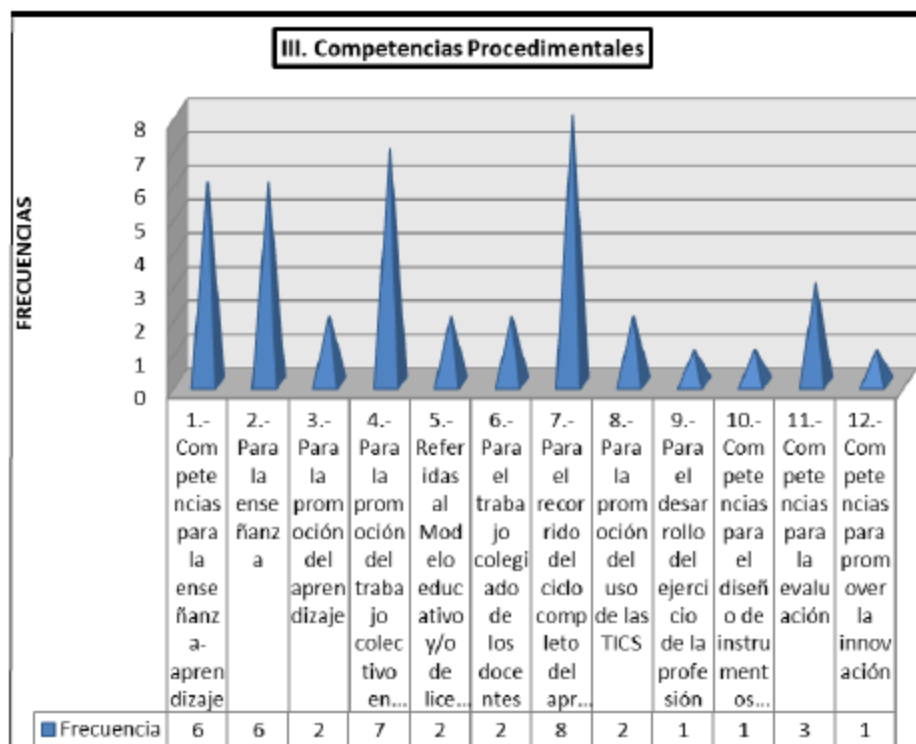
Tabla 3

Competencias procedimentales

1.- Analizar (revisar, examinar) el desempeño académico de los alumnos con base en las diferentes formas de evaluación por competencias, de manera respetuosa y objetiva.
2.- Aplica actividades de enseñanza y aprendizaje adecuadas (con base) al contexto profesional.
3.- Aplicar como herramienta didáctica las TIC'S
4.- Aplicar dinámicas de grupo que promuevan un trabajo en equipo de manera respetuosa.
5.- Aplicar de manera eficaz y eficiente una estrategia didáctica basada en competencias.
6.- Aplicar de manera ética y responsable el conocimiento psicológico en el ejercicio de la profesión
7.- Aplicar eficaz y eficientemente el modelo educativo por competencias dentro del aula, de forma clara y ética.
8.- Aplicar estrategias de enseñanza aprendizaje centradas en el alumno, facilitando el aprendizaje de los alumnos y lograr desarrollar competencias establecidas en el modelo educativo.
9.- Desarrollar los objetivos de cada fase del proceso de enseñanza aprendizaje, de manera clara y comprensiva.
10.- Diseñar estrategias de enseñanza metodológicamente adecuadas para promover un aprendizaje autónomo.
11.- Diseñar actividades de enseñanza y aprendizaje "adecuadas" para promover (suscitar) la resolución autónoma de problemas profesionales.
12.- Diseñar actividades de enseñanza y aprendizaje acordes al modelo por competencias.
13.- Diseñar actividades de aprendizaje requeridas en el proceso de enseñanza aprendizaje de manera colegiada, para utilizarlas en el aula de forma individual o en equipo para lograr el aprendizaje significativo de los alumnos.
14.- Diseñar actividades de enseñanza -aprendizaje que promuevan la integración del conocimiento.
15.- Diseñar o planear estrategias de enseñanza de acuerdo a los temas, tomando en cuenta las características y habilidades del grupo, así como la creatividad e innovación educativa, para la generación y aplicación de conocimiento.
16.- Diseñar una rúbrica para la autoevaluación docente donde incluya aspectos que demuestren las competencias que requiere para la planeación educativa, utilizando la ética y valores así como el trabajo colaborativo.
17.- Dominar estrategias didácticas para promover un trabajo colaborativa de manera equitativa.
18.- Elaborar o diseñar una lista de cotejo que incluya los aspectos a evaluar del docente integrando en el portafolio los instrumentos que requiere en el proceso de enseñanza aprendizaje de manera colegiada.
19.- Evaluar las competencias desarrolladas por los alumnos y brindar retroalimentación, en relación a los objetivos establecidos con ética y honestidad, tomando en cuenta la normatividad institucional así como los aprendizajes horizontales y verticales que el alumno está construyendo en su formación integral.
20.- Generar actividades de aprendizaje que permitan al alumno procesar la información revisada, de forma autónoma (crítica, propositiva)
21.- Generar estrategias que lleven al alumno a concluir un tema.

Tabla 4

Competencias procedimentales
22.- Generar habilidades de comunicación, oral y escrita utilizando herramientas tecnológicas estableciendo compromiso y respeto a las diferencias individuales, a diversidad social así como cultural.
23.- Generar, entre los participantes del hecho educativo, procesos de comunicación efectiva
24.- Manejar estrategias didácticas especializadas para promover el trabajo colaborativo
25.- Motivar a través de las demandas del grupo, la participación atenta de los estudiantes.
26.- Aplicar de manera rigurosa y respetuosa su unidad de aprendizaje, atendiendo el avance programático de la misma.
27.- Organizar eficaz y eficientemente las actividades de enseñanza y aprendizaje para favorecer la adquisición de las competencias establecidas en su unidad de aprendizaje
28.- Privilegiar como estrategia didáctica el trabajo colaborativo.
29.- Privilegiar el trabajo en equipo con propósitos educativos
30.- Promover la innovación y creatividad de los contenidos enseñados a través de la retroalimentación de la comunidad.
31.- Promueve la participación activa y equitativa de los alumnos, a partir de actividades acordes a las características académicas y sociales del grupo.
32.- Promover que las evidencias de aprendizaje contribuyan a la elaboración del producto integrador.
33.- Retroalimentar de forma continua el proceso de aprendizaje.
34.- Transmitir o explicar la conexión que existe entre la teoría y la práctica en su formación como profesionista y desarrollar un pensamiento inductivo y deductivo así como un aprendizaje colaborativo y significativo para la solución de problemas.
35.- Usar de manera ética su experiencia profesional a fin de complementar la formación académica de los alumnos.
36.- Usar la experiencia profesional como plataforma para la promoción de un aprendizaje contextualizado.
37.- Utilizar la evaluación continua, con el propósito de introducir ajustes en el proceso de aprendizaje de los alumnos.
38.- Utilizar (variadas) estrategias grupales (de aprendizaje, de enseñanza, didácticas) para provocar una adecuada comunicación con sus alumnos con base en el respeto mutuo.
39.- Utilizar adecuadamente los recursos didácticos requeridos en la asignatura de acuerdo a las actividades de aprendizaje programadas, haciendo uso efectivo el tiempo, como el ser puntual y respetar los tiempos de cada docente, con finalidad de que el alumno ponga en práctica estos valores.
40.- Utilizar la metodología científica, el proceso de investigación y/o solución de problemas.
41.- Utilizar la plataforma electrónica de la UANL para el manejo de la Unidad de aprendizaje.



Gráfica 2.- Tipo de competencias procedimentales.

El análisis de la tabla 3 y la gráfica 2, nos muestra que existe una preocupación dominante por los procesos dentro del aula, ya que de 41 competencias de tipo procedimental 29 de ellas están orientadas a establecer lo que se debe de hacer en el proceso de enseñanza aprendizaje. Todo ello en detrimento de vincular lo que sucede en el aula con el perfil de egreso, así mismo, con el ejercicio del futuro profesional y las responsabilidades sociales que éste va a enfrentar. De igual manera, cabe destacar que no se proponen competencias de este tipo para el trabajo colegiado de los docentes, ni tampoco para la innovación. Así pues, esta primera aproximación a las competencias del perfil del docente de la facultad de psicología nos permite ver las áreas de oportunidad para lograr empatar el PERFIL IDEAL de las competencias docentes con el PERFIL REAL de dichas competencias.

CONCLUSIONES

Consideramos que el diseño del proceso de investigación de corte cualitativo, a partir de los grupos focales, nos permitió, por una parte suscitar la participación de los docentes, por otra parte abrir un espacio de reflexión y acción colegiada, donde los maestros pudieron escuchar la diversidad de discursos que conviven en la institución.

Por último, darnos cuenta de que para que la labor docente mejore su calidad, se requiere de incrementar la acción colegiada, así mismo, promover que los maestros incluyan dentro del proceso formativo el impacto y la trascendencia social que tiene el ejercicio de la profesión, de tal manera que el perfil de egreso tenga un fuerte componente social que las distintas unidades de aprendizaje colaboren a integrar, todo ello coordinado por los docentes.

REFERENCIAS

- Elizalde, L. y Reyes, R. (2008). Elementos clave para la evaluación del desempeño de los docentes. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial. Consultado el día 4 de octubre de 2012, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenidoelizaldereyes.html>
- Figuerola Rubalcava, A. E., Gilio, M. C. y Gutiérrez, V. E. (2008). La función docente en la universidad. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial. Consultado el día 3 de octubre de 2012, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenidofigueroagiliogutierrez.html>
- Lozano, I. & Ramírez, J. L. (2005). Competencias, logros e indicadores de logros: una distinción y una relación necesaria. Enunciación. Recuperado 23 de agosto de 2011.

Luna, E. y Torquemada, A. (2008). Los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos: balance y perspectivas de su agenda. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial. Consultado el día 10 de octubre de 2012, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-lunatorquemada.html>

Marco para la buena enseñanza", 2008, Publicado por el Ministerio de Educación de la República de Chile. Modelo Educativo 2020 de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Rueda Beltrán, M. (2008). La evaluación del desempeño docente en la universidad. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial. Consultado el día 8 de noviembre de 2012, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-rueda.html>

Rueda, M. y Luna, E. (2008). La docencia universitaria y su evaluación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial. Consultado el día 3 de noviembre de 2012, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-np2008.html>

Salazar G, J. 2008, "La Evaluación Del Desempeño Docente En La UANL", Secretaria General de la Universidad, Centro de Evaluaciones.

Tejedor, F. J. y García-Valcárcel, A. año LXVIII. Evaluación del desempeño docente. Revista Española de Pedagogía. No. (247).

UNESCO, 2007. Evaluación del desempeño y carrera profesional docente: un estudio comparado entre 50 países de América y Europa. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO Santiago, Segunda edición revisada, 1-120.

COMPETENCIAS MATEMÁTICAS PREVIAS DE LOS ESTUDIANTES DE INGENIERÍA

Villalón M.¹, Bravo M.¹, Medina M.¹; Calderón M.¹, A, Gutiérrez P.¹

¹*Instituto Tecnológico de Celaya, Departamento de Ciencias Básicas Celaya, Guanajuato, México.*

teresa.villalon@itcelaya.edu.mx; micrael_bravo_sanchez@yahoo.com.mx;

guadalupe.medina@itcelaya.edu.mx; cmario@itc.mx; palomagt89@hotmail.com;

Trabajo preparado para su presentación en Primer Congreso Internacional de Investigación
Educativa RIE-UANL

Eje temático

1. Estrategias y Procesos Educativos.

b. Competencias en la Educación Superior.

RESUMEN

Actualmente es necesario que las Instituciones de Educación Superior realicen estudios que permitan conocer el perfil de sus aspirantes. Con la finalidad de tener información que conduzca al diseño e implementación de políticas institucionales que contribuyan a reducir las tasas de deserción escolar y elevar el número de egresados titulados. La información que se obtuvo en esta investigación se emplea para analizar la calidad de los conocimientos previos de los estudiantes de nuevo ingreso. Para determinar, si los requerimientos sobre "conocimientos, capacidades y competencias" de los aspirantes son suficientes para que tengan éxito y lleguen a concluir sus estudios profesionales en los tiempos pedagógicos. En el Instituto Tecnológico de Celaya (ITC) se ofrecen 10 programas de ingeniería. Estos programas durante el primer semestre ofrecen la asignatura de cálculo diferencial. El índice de reprobación promedio para esta asignatura es del 50%. Lo cual ocasiona problemas de reprobación, rezago y deserción. En este trabajo se realiza una comparación entre las competencias previas en los estudiantes de nuevo

ingreso con las competencias reales que poseen. La información necesaria para conocer las competencias previas de los estudiantes de nuevo ingreso se obtendrá a través de un examen de exploración. El análisis de esta información proporcionará el enfoque necesario para determinar las diferencias entre el perfil académico de ingreso real y el perfil formativo reclamado por el ITC. Además, esta información permitirá determinar las causas del problema y elaborar políticas institucionales para reducir su impacto en la reprobación, rezago y deserción escolar.

INTRODUCCIÓN

La educación superior en América Latina durante la década de los 90's, experimentó un manifiesto interés por la calidad educativa, al reconocer en ella la principal herramienta para responder a las exigencias y demandas educativas en un contexto marcado por los desafíos de la globalización. En el mundo actual se le atribuye un lugar especial al conocimiento, debido al creciente avance intelectual y la innovación tecnológica. La inversión en la formación y en la investigación se vuelve indispensable para crear y fortalecer una sociedad la producción y reproducción del sistema social y económico a fin de cerrar la brecha social.

En el contexto de la globalización, la educación superior enfrenta la necesidad de una convergencia y articulación de todos sus niveles educativos. En el marco del surgimiento de gran cantidad de instituciones educativas y la pérdida de calidad de la educación superior, creció el interés por estudiar los factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de este nivel, a fin de proporcionar herramientas que permitan establecer estrategias que favorezcan el desempeño estudiantil.

Actualmente se hace énfasis en la búsqueda de la calidad educativa en el nivel superior, debido a que es un bien deseado en distintos sectores de la sociedad y por el que luchan las

instituciones educativas de nivel superior desde diferentes ámbitos. La búsqueda de la calidad implica una revisión integral de la institución, la cual incluye estudios sobre el rendimiento académico de sus estudiantes, y sus resultados permiten conocer los elementos obstaculizadores y facilitadores del desempeño estudiantil y en consecuencia, propiciar la asignación de recursos gubernamentales y favorecer el impacto social en la comunidad.

El análisis de la calidad educativa en una institución debe incluir, además, resultados de investigación sobre el rendimiento académico de sus estudiantes, pues son de gran utilidad en los procesos de toma de decisiones. El rendimiento académico de los estudiantes constituye un factor imprescindible en el abordaje del tema de la calidad de la educación superior, debido a que es un indicador que permite una aproximación a la realidad educativa.

Se ha despertado en las autoridades de las instituciones de educación superior un interés particular por los resultados académicos de sus estudiantes, cuyo estudio y análisis constituyen herramientas sólidas para construir indicadores que orienten la toma de decisiones en el quehacer institucional.

Los estudios de rendimiento académico en la educación superior son muy valiosos, debido al dinamismo que experimentan las instituciones educativas en el marco de una sociedad caracterizada por el rápido avance del conocimiento, la fluidez en la transmisión de la información y los acelerados cambios que se están produciendo en las estructuras sociales.

En el ITC como en otras instituciones de educación superior, las investigaciones sobre el desempeño estudiantil propician el conocimiento de gran cantidad de variables relacionadas con la calidad y equidad en dichas instituciones, motivo por el cual aportan importantes elementos que repercuten en la gestión y prestigio institucional, considerando que los recursos gubernamentales son indispensables para la educación, especialmente del sector público.

Particularmente, en el ITC se presentan altos índices de reprobación durante los primeros semestres, especialmente en el área de las ciencias básicas ocasionando rezago y deserción estudiantil, lo cual repercute de manera importante en la eficiencia terminal de las carreras que oferta.

MARCO TEÓRICO

La sociedad actual muestra la complejidad de un mundo que avanza aceleradamente exigiendo cada vez más de la educación superior la formación de hombres y mujeres cuya participación se sustente en la base de la superación humana, a través de sus mejores manifestaciones como lo son la capacidad y vocación al servicio de las constantes exigencias de la misma. Los resultados de la calidad de la educación superior pública son comúnmente cuestionados en cuanto a la eficacia y eficiencia, en una relación costo-beneficio gubernamental donde intervienen recursos limitados, lo cual supone un uso racional de ellos con un máximo aprovechamiento y una mayor incidencia social, considerando que la orientación fundamental es que los estudiantes logren concluir sus estudios en los tiempos estipulados, incrementando así la inversión social.

Considerando la asignación de recursos limitados para la educación superior pública en los últimos años, son imprescindibles investigaciones en el campo del rendimiento académico a fin de permitir una aproximación a la realidad estudiantil desde esta óptica, representando para las instituciones un valioso insumo en la toma de decisiones y para el gobierno un indicador de inversión. No contar con esta información sería debilitar la sostenibilidad de las decisiones, asumiendo el costo de las repercusiones sociales que esto conllevaría, más aun cuando la relación entre la cantidad de estudiantes que acceden a la educación superior y los que logran

concluir sus estudios en tiempos racionales, es frecuentemente usado en las IES como un importante indicador de calidad y en el sector gubernamental como elementos decisivos en la asignación de inversiones (Cutrona, Cole, Colagelo, Assouline & Russell, 1994; Rodríguez, Fita & Torrado, 2004;).

La discusión en torno a la calidad de la educación superior es sumamente controversial por su naturaleza conceptual, pues no hay un criterio único debido a que intervienen múltiples factores de distinta complejidad y el rendimiento académico de sus estudiantes es solo una dimensión de su análisis, quizás la más importante, pues la finalidad de las instituciones públicas de educación superior es aportar con la formación profesional adecuada lo que la sociedad ha invertido en ellas para buscar las transformaciones que la sociedad requiere.

El rendimiento académico comparte un nivel de dificultad conceptual similar al de la calidad de la educación, por intervenir en ambos, ambiguos y variados factores en diferentes circunstancias y momentos (Forner, Torrado, Fita, Rodríguez & Fernández, 2000).

Diversos autores en el ámbito de la educación universitaria han realizado planteamientos relacionados con la optimización de los procesos de enseñanza - aprendizaje, coincidiendo en que es fundamental para las instituciones educativas predecir y analizar el éxito académico de los estudiantes que ingresan, siendo posible esto a través del estudio de sus características motivacionales, académicas, sociales, demográficas, así como también el conocimiento acerca de la formación previa que traen de otras instituciones (Torres & Solberg, 2001).

El rendimiento académico del estudiantado universitario constituye un factor imprescindible en el abordaje del tema de la calidad de la educación superior, debido a que es un indicador que permite una aproximación a la realidad educativa (Díaz, Peio, Arias, Escudero, Rodríguez & Vidal, 2002).

Los estudios de rendimiento académico en la educación superior parecen ser en la coyuntura mundial actual aún más valiosos, debido a los cambios vertiginosos que experimenta el sector universitario en el marco de una sociedad caracterizada por cambios acelerados en las estructuras sociales. En este contexto adquiere valor la calificación del capital humano y ello va en estrecha vinculación con los resultados sobre el rendimiento académico de los estudiantes universitarios.

El rendimiento académico es la suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende y ha sido definido con un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas. Se mide mediante las calificaciones obtenidas, con una valoración cuantitativa, cuyos resultados muestran las materias ganadas o perdidas, la deserción y el grado de éxito académico (Vélez, Van & Roa ,2005).

Las notas obtenidas, como un indicador que certifica el logro alcanzado, son un indicador preciso y accesible para valorar el rendimiento académico, si se asume que las notas reflejan los logros académicos en los diferentes componentes del aprendizaje, que incluyen aspectos personales, académicos y sociales Rodríguez, Fita & Torrado (2004).

Cada institución determina criterios evaluativos propios, para obtener un promedio ponderado (valoración) de las materias que cursa el estudiante, donde se toman en cuenta elementos como la cantidad de materias, el número de créditos y el valor obtenido en cada una de ellas, que generalmente se denomina "nota de aprovechamiento". En las calificaciones como medida de los resultados de enseñanza hay que tomar en cuenta que son producto de condicionantes tanto de tipo personal del estudiante, como didácticas del docente, contextuales e institucionales, y que todos estos factores median el resultado académico final.

Dentro del proceso educativo en las instituciones de educación superior, un elemento valioso a tomar en cuenta son los indicadores adecuados que permitan predecir con mayor grado de exactitud las posibilidades de éxito académico de los estudiantes que inician el proceso de educación superior. En este contexto, es fundamental estudiar aquellas características que posee el alumno que ingresa a las carreras universitarias como posibles indicadores de éxito o fracaso, que permitan a las instancias académicas correspondientes proponer estrategias a fin de ofrecer una formación académica de calidad a sus estudiantes acorde con las exigencias de la sociedad actual.

La necesidad de llevar a cabo estudios que permitan conocer el perfil de los aspirantes a ingresar a las IES, a fin de contar con información que conduzca al diseño e implementación de políticas y acciones que contribuyan a reducir las tasas de deserción escolar, elevar la proporción de egresados y titulados y sobre todo, formar jóvenes mejor habilitados profesionalmente y cultos, para incorporarse de una manera más productiva y con responsabilidad a la vida social del estado, de la región y el país es imprescindible. Para Bertoni (2005) el conocimiento del perfil de los grupos de aprendizaje al iniciar su ingreso al nivel universitario exige especial énfasis en investigaciones que permitan conocer la cultura del joven, sus expectativas e intereses así como sus potencialidades y debilidades, para afrontar los requerimientos de la formación técnica o profesional a la que aspira. Sugiere que este conocimiento habrá de complementarse con un análisis más ajustado, a nivel de las áreas y/o carreras, sobre las condiciones concretas para encarar con posibilidades de éxito, los estudios más específicos. La viabilidad de los cambios curriculares propuestos depende, entre otros factores, de lo ajustado o no del diagnóstico inicial en un intento de generar una aproximación a los aspectos generales que estarían caracterizando al

estudiante en condiciones de ingreso a la enseñanza superior (Rodríguez, Miranda & Moya, 2001).

De acuerdo con Ezcurra (2005) el primer año de educación superior acarrea dificultades considerables a los estudiantes de nuevo ingreso, pues pone de manifiesto la importancia de que las IES presten atención al primer año de los estudiantes y que en ese contexto, implementen esfuerzos para ayudar a los estudiantes en la transición del nivel medio superior al superior (Lamothe, 1995; Pancer, Hunsberger, Pratt, & Alisat, 2000). Actualmente, existe preocupación por el fracaso académico de los estudiantes en el primer año y por sus problemas de adaptación al trabajo universitario en ese periodo de transición. Los problemas que se diagnostican durante el primer año de los estudios universitarios están relacionados con fenómenos como la deserción, la reprobación y el ritmo de avance.

METODOLOGÍA

En los últimos cinco años, los índices de reprobación en las asignaturas del área de las Ciencias Básicas se han incrementado, especialmente en la asignatura de Cálculo Diferencial. Actualmente, el índice de reprobación de esta asignatura es del 50%, es decir, la mitad de los estudiantes que cursan Cálculo Diferencial no la acreditan durante el curso de primera oportunidad. Algunas de las causas por las cuales se alcanzan estos índices de reprobación, de acuerdo a la opinión de los profesores que imparten la asignatura son:

- Deficiencia en los conocimientos previos de los estudiantes para cursar la asignatura de Cálculo Diferencial.
- Malos hábitos de estudio.
- Deficiencias en las estrategias de aprendizaje de los estudiantes.

- Falta de interés.

Estos factores originan que muchos de los estudiantes recursen la asignatura o en el peor de los casos, se encuentren en la situación extrema, de cursar la asignatura en curso especial (ésta es la última oportunidad que tienen los estudiantes para acreditar la asignatura, de lo contrario, causa baja definitiva en el ITC). Además del impacto que ésta situación tiene en la eficiencia terminal, se incrementa la cantidad de grupos de Cálculo Diferencial que deben atender los profesores del departamento de Ciencias Básicas.

De acuerdo con algunos autores, el fracaso escolar entre los estudiantes durante los primeros semestres genera entre otras cosas, una considerable disminución de su autoestima, frustración, desinterés, etc. al no acreditar en primera oportunidad asignaturas del área de Matemáticas. Este sentimiento de fracaso que se genera, en muchas ocasiones llegar a ser causa de deserción. Administrativamente, esta situación les ocasiona una reducción de su carga académica para semestres posteriores así como retrasos en su avance académico en el plan de estudios.

Con la finalidad de determinar el nivel de competencias previas de los aspirantes a ingresar al ITC y propiciar la implementación de programas interinstitucionales que propicien la mejora en el nivel de competencias matemáticas previas de los estudiantes próximos a egresar en las instituciones del nivel medio superior, se aplicó un instrumento de diagnóstico a 200 estudiantes que conformaron una muestra representativa de los estudiantes de 6º. semestre de la institución de educación media superior de la cual solicitan en mayor porcentaje su ingreso al ITC.

El contenido del examen propuesto está basado en los contenidos propuestos por el CENEVAL para el examen EXANI – II, el cual se aplica durante el proceso de selección a los

aspirantes a ingresar al ITC. Los reactivos son de opción múltiple, no se requiere el uso de calculadora para responderlos y se da al estudiante un tiempo de 30 minutos para responder el examen.

El instrumento está integrado por 20 preguntas del área de matemáticas, a través de las cuales se busca determinar el nivel de conocimientos previos en esta área de los futuros estudiantes del ITC, específicamente en álgebra, trigonometría y geometría analítica. La cantidad de reactivos se determinó considerando la cantidad de temas para cada una de las áreas consideradas en el CENEVAL. De igual manera, el porcentaje de reactivos que integraron el instrumento se determinó haciendo referencia a los temas a considerar por área.

RESULTADOS

A continuación se describe el análisis estadístico de los resultados obtenidos a través de la aplicación del instrumento.

La **Figura 1** muestra la forma en la cual estuvo compuesta la muestra de estudiantes del nivel medio superior a los cuales se les aplicó el instrumento, la cual estuvo integrada por estudiantes de los bachilleratos de técnico en contabilidad (15%), técnico en informática (49%) y técnico en mecatrónica (36%).

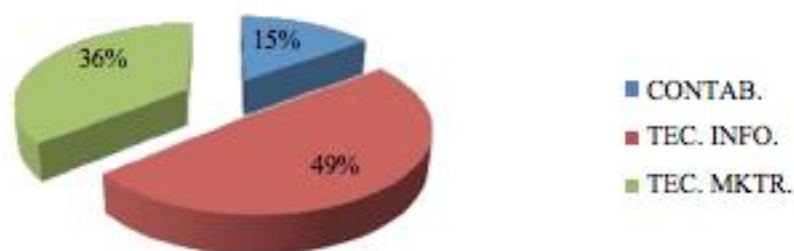


Figura 1. Composición porcentual de la muestra representativa.

El instrumento estuvo integrado por 20 preguntas, de las cuales el 45% correspondieron a álgebra, 30% a trigonometría y 25% a geometría analítica. Esta información se presenta en la **Figura 2.**

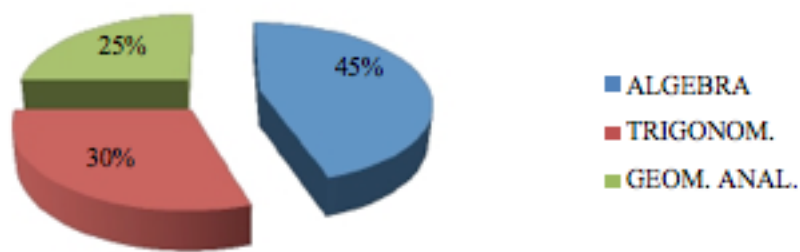


Figura 2. Distribución de los reactivos que integraron el instrumento aplicado.

En la **Figura 3** se muestra el promedio de aciertos obtenidos por los estudiantes a los cuales se les aplicó el instrumento por especialidad, encontrando que los estudiantes del bachillerato de contabilidad obtuvieron un 30% de aciertos, los estudiantes del bachillerato de informática obtuvieron un 40% de aciertos y los estudiantes de mecánica obtuvieron un 45%.

Se observa que existe un 5% de diferencia en el promedio de aciertos entre los estudiantes de los bachilleratos de informática y mecánica, mientras que entre los estudiantes de contabilidad e informática hay un 10% de diferencia y entre los estudiantes de contabilidad y mecánica hay una diferencia de 15%. Estos resultados sugieren que para los estudiantes de

contabilidad es más complicado el estudio de las matemáticas, mientras que para los estudiantes de informática y mecatrónica es más fácil.

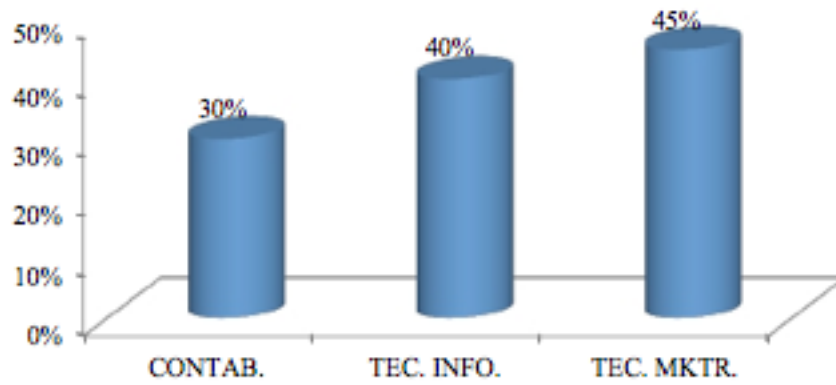


Figura 3. Porcentaje promedio de aciertos por especialidad.

Se realizó un análisis de los resultados por área para cada una de los bachilleratos considerados. En la **Figura 4** se muestran los resultados obtenidos, encontrándose la misma tendencia que en el porcentaje promedio de aciertos por especialidad. Sin embargo, se observa un menor porcentaje promedio de aciertos en el área de geometría analítica (28%) para los estudiantes del bachillerato de contabilidad mientras que en los bachilleratos de informática y mecatrónica, se observa que el menor porcentaje de aciertos se encuentra en trigonometría, 39% y 43% respectivamente.

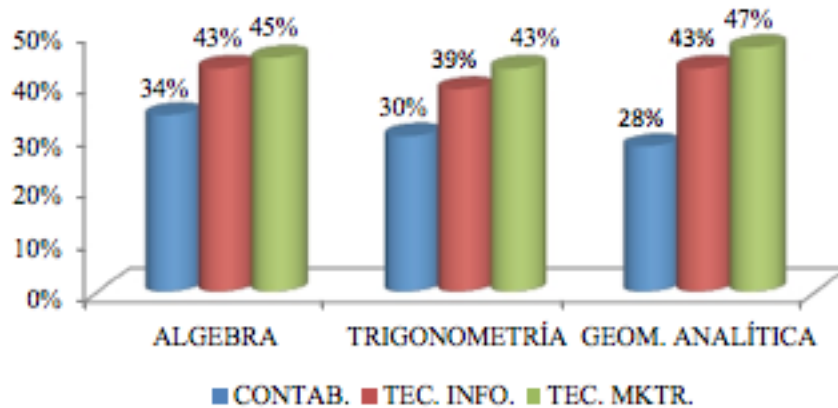


Figura 4. Porcentaje promedio de aciertos por área y por especialidad.

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto las áreas de oportunidad de los aspirantes a ingresar al ITC en matemáticas, lo cual repercutirá en su desempeño académico durante los primeros dos semestres de su carrera profesional, especialmente en las asignaturas de cálculo diferencial e integral donde los índices de reprobación son del 50% en promedio.

En el ITC se ha implementado ofrecer a los estudiantes que ingresan durante el semestre Agosto – Diciembre un taller de precálculo, el cual tiene como finalidad subsanar las deficiencias en las competencias previas de los estudiantes de nuevo ingreso para que tengan un desempeño académico exitoso al cursar la asignatura de Cálculo Diferencial.

El taller de Pre cálculo no tiene valor curricular y tampoco es condicionante para acreditar el curso de Cálculo Diferencial, sin embargo es obligatorio cursarlo para todos los estudiantes de primer semestre, especialmente aquellos que presentan carencias en las competencias previas a la asignatura de Cálculo Diferencial. Sería deseable que el profesor que estuviera al frente del grupo, fuera quien impartiera el taller. Considerando que algunos profesores imparten dos grupos de Cálculo Diferencial, será necesario buscar un apoyo para cubrir alguno de los grupos.

La orientación del taller en la medida de lo posible y dependiendo de los temas a abordar, es hacia la aplicación de conocimientos en situaciones cotidianas y la resolución de problemas, apoyándose en el uso de la calculadora y de software matemático (Geogebra). Los temas propuestos a desarrollar a través del taller de Pre cálculo fueron consensados entre el grupo de docentes que imparten la asignatura de Cálculo Diferencial durante el presente semestre, considerando entre otras cosas, su experiencia docente.

A dos años de haber iniciado la implementación de este taller, se ha encontrado que el índice de aprobación de los estudiantes en la asignatura de Cálculo Diferencial ha mejorado en promedio un 15%, lo cual pone de manifiesto la necesidad de fortalecer la vinculación con las instituciones de nivel medio superior a fin de establecer programas que permitan a los aspirantes a ingresar al ITC contar con el nivel de competencias matemáticas previas para tener un desempeño académico exitoso, especialmente en el área de matemáticas.

CONCLUSIONES

- La muestra estuvo conformada por 200 estudiantes de los cuales el 15% cursan el bachillerato de contabilidad, 49% el bachillerato de informática y 36% el bachillerato de mecánica.
- Se encontró que los estudiantes que presentan el mejor desempeño promedio, determinado a través del promedio de aciertos, son los estudiantes del bachillerato de mecánica (45%) seguidos por los estudiantes de informática (40%) y por los estudiantes de contabilidad (30%).
- El instrumento aplicado estuvo integrado por 20 reactivos, de los cuales el 45% eran de álgebra, 30% de trigonometría y 25% de geometría analítica. Se encontró que el mejor

desempeño por área lo presentan los estudiantes del bachillerato de mecánica, seguidos por los estudiantes del bachillerato de informática. El desempeño con más áreas de oportunidad lo presentan los estudiantes del bachillerato de contabilidad.

- Los resultados ponen de manifiesto la necesidad de implementar acciones que propicien en los estudiantes la mejora en las áreas de oportunidad de sus competencias previas, a fin de propiciar mejoras en el desempeño académico de los estudiantes en el área de matemáticas especialmente durante los primeros dos semestres de las carreras de ingeniería.
- La vinculación con las instituciones del nivel medio superior es fundamental a fin de implementar programas que propicien en los estudiantes de nuevo ingreso contar con las competencias matemáticas previas para tener un desempeño académico exitoso no solamente en el área de las ciencias básicas, sino también en las asignaturas de su especialidad.

REFERENCIAS

- Bertoni, E. (2005). El estudiante universitario: una aproximación al perfil de ingreso. Comisión sectorial de enseñanza. Unidad académica. Recuperado de:
<http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/EL%20ESTUDIANTE%20UNIVERSITARIO.pdf>
- Cutrona, C.E., Cole, V., Colagelo, N., Assouline, S.G. y Russell, D.W. (1994). Perceived parental social support and academic achievement: An attachment theory perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66 (2), 369-378.

- Díaz, M., Peio, A., Arias, J., Escudero, T., Rodríguez, S., Vidal, G. J. (2002). Evaluación del rendimiento académico en la enseñanza superior. Comparación de resultados entre alumnos procedentes de la LOGSE Y del COU. *Revista de investigación educativa*, 2(20), 357-383.
- Ezcurra, A. (2005). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Revista Perfiles educativos*, XXVII (107), 118 - 133. Recuperado de: http://scielo.unam.mx/scielo.php?pid=S0185-26982005000000006&script=sci_arttext
- Forner, A., Torrado, M., Fita, E., Rodríguez, M. y Fernández, T. (2000). La transición secundaria-universidad: Los alumnos de Logse. I Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación. ICE Universidad de Barcelona. Barcelona.
- Garbanzo, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*. Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica. No. 31 (1): 43-63. En línea. Recuperado de: <http://www.latindex.ucr.ac.cr/edu31-1/edu-31-1-02.pdf>.
- Lamothe, D. (1995). Impact of a social support intervention on the transition to university. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 14, 167-180.
- Pancer, S.M., Hunsberger, B., Pratt, M. y Alisat, S. (2000). Cognitive complexity of expectations and adjustment to university in the first year. *Journal of Adolescent Research*, 15, 38-57.

Rodríguez, J., Miranda, C., Moya, J. (2001). Transición a la vida universitaria. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Rodríguez, S., Fita, S., Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. Revista de Educación, 334, 391 - 414.

Torres, J.B. y Solberg, V.S., (2001). Role of Self-Efficacy, Stress, Social Integration, and Family Support in Latino College Student Persistence and Health. Journal of Vocational Behavior, 59, 53-63.

Vélez Van, M.A., Roa, N.C. (2005). Factors associated with academic performance in medical students. PSIC. Educación Médica. 2(8), 1-10.

TABLAS

Tabla 1. Composición de la muestra de estudiantes para el estudio.

MUESTRA	ALUMNOS	PORCENTAJE
CONTABILIDAD	28	14%
TÉCNICO INFORMATICO	97	49%
TÉCNICO MECATRONICO	71	36%

Tabla 2. Distribución de los reactivos que compusieron el instrumento de estudio.

MUESTRA	ALUMNOS	PORCENTAJE
CONTABILIDAD	9	45%
TÉCNICO INFORMATICO	6	30%
TÉCNICO MECATRONICO	5	25%

Tabla 3. Porcentaje promedio de aciertos por especialidad.

MUESTRA	PORCENTAJE
CONTABILIDAD	34%
TÉCNICO INFORMATICO	43%
TÉCNICO MECATRONICO	45%

Tabla 4. Porcentaje promedio de aciertos por área y por especialidad.

MUESTRA	ALGEBRA	TRIGONOMETRIA	GEOMETRIA
CONTABILIDAD	34%	30%	28%
TÉCNICO INFORMATICO	43%	39%	43%
TÉCNICO MECATRONICO	45%	43%	47%

FIGURAS

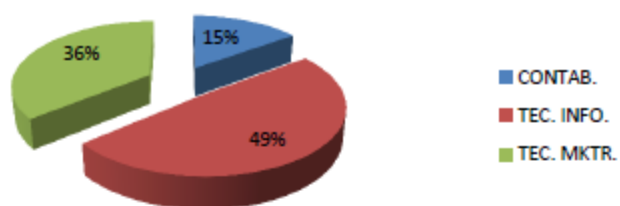


Figura 1. Composición porcentual de la muestra representativa.

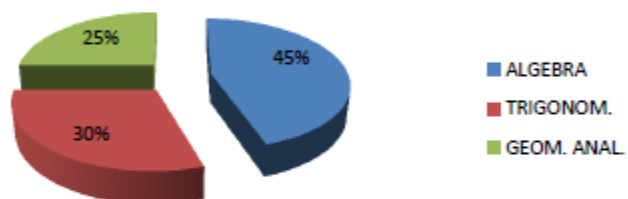


Figura 2. Distribución de los reactivos que integraron el instrumento aplicado.

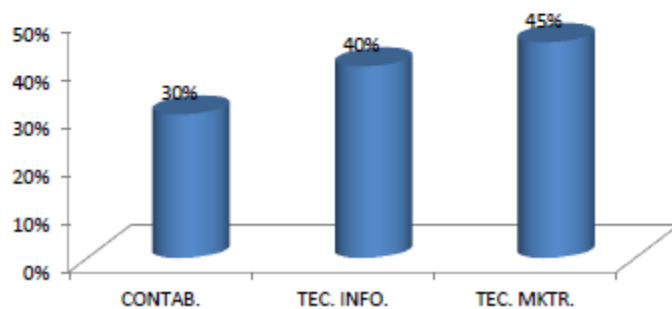


Figura 3. Porcentaje promedio de aciertos por especialidad.

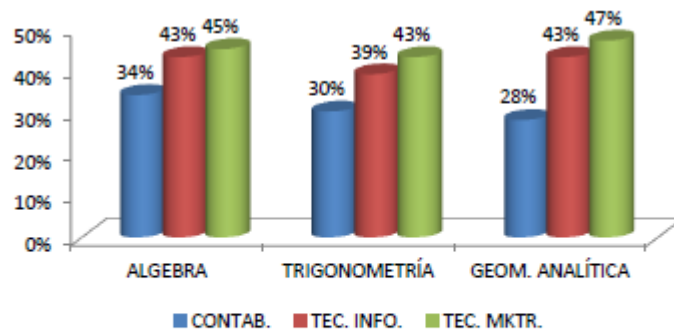


Figura 4. Porcentaje promedio de aciertos por área y por especialidad.

DESAFÍOS INSTITUCIONALES NO PREVISTOS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE UN NUEVO MODELO ACADÉMICO EN TABASCO

Figueroa, E.¹, García, V.²

*Universidad Popular de La Chontalpa; 2, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
elveri.figueroa@gmail.com; draveronica2009@hotmail.com*

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL
Eje Temático: Estrategias y Procesos Educativos
a. Competencias en la Educación Superior

RESUMEN

En el presente trabajo se exponen los desafíos institucionales que enfrentó la Universidad Popular de La Chontalpa (UPCH), debido a que en el primer bimestre de 2010, implementó el Modelo Basado en Competencias (MBC) en sus 11 Programas Educativos. Para estudiar este fenómeno se diseñó un estudio que lo aborda desde una óptica administrativa, en el cual se planteó como interrogante de investigación: ¿cuáles han sido los retos a los que se ha enfrentado la UPCH, originado por haber definido sus objetivos académicos, a partir del MBC? La pregunta anterior, se ubicó dentro de la dimensión analítica denominada Retos, conceptualizada como “los desafíos planteados a los sujetos de forma intrínseca y extrínseca en diversos momentos -previo, durante y posterior- al proceso”. Para el acopio de información se aplicó la entrevista individual al equipo de coordinadores que participaron en el proceso de diseño e implementación. Las entrevistas se realizaron en los meses de agosto y septiembre de 2011. Los resultados de la investigación muestran los a) retos administrativos y b) retos académicos; identificados en el proceso de diseño e implementación del nuevo modelo académico.

Palabras clave: educación superior, modelo académico, implementación, retos administrativos y académicos.

INTRODUCCIÓN

Las Instituciones de Educación Superior (IES), como uno de los principales agentes socializadores, se le ha conferido la tarea de generar y transmitir el conocimiento. Las IES tienen el compromiso de atender los requerimientos de la enseñanza institucionalizada que sea capaz de formar ciudadanos que puedan desarrollarse dentro de los límites éticos y morales propios de la vida, por un lado, y en el otro lado, del campo de especialización a los que pertenezcan.

De la opinión de Villa y Poblete (2007), se relee que, las universidades tienen como objetivo fundamental favorecer el desarrollo autónomo de los estudiantes, con el auxilio de metodologías activas que consideren el trabajo individual y grupal dentro del proceso de aprendizaje, con lo que se pretende que el estudiante reflexione sobre sus tareas y actividades.

Didriksson (2012) analizó la problemática sobre la que atraviesa la educación superior y afirmó que en la Sociedad del Conocimiento, las Instituciones de Educación Superior (IES) juegan un papel fundamental para la producción, difusión y aplicación del conocimiento. El autor, señala que debe existir un cambio radical de sus estructuras y en la “toma de decisiones políticas” para que las instituciones de enseñanza profesional asuman compromisos para la formación de sujetos críticos, dueños de capacidades y competencias de alto nivel.

Para lograr que las IES configuren un determinado tipo de sociedad, se han visto en la imperiosa necesidad de operar cambios provocados por factores externos (exigencias sociales y laborales) e internos (necesidad de reorganización del núcleo académico) que hacen difícil que las universidades encuentren “un punto de equilibrio” para cumplir con los criterios de cobertura, pertinencia, eficacia, equidad, permanencia y relevancia.

Una posible solución para sortear los desafíos a los que se enfrentan las universidades en los primeros años del siglo XXI, es el recurso de adopción de nuevos modelos académicos, con la creencia estratégica que serán éstos los que permitan intervenir en un contexto social, político,

económico, educativo y tecnológico diversificado, donde los intereses externos e internos (institucionales) se articulen para un beneficio en común.

Un modelo académico en la que se han fijado algunas universidades latinoamericanas - chilenas y colombianas, por ejemplo- ha sido el multicitado modelo por competencias, algunos con la confianza y otros con la duda sobre su verdadera intencionalidad en la educación y sobre sus resultados. En México, fue la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) -según documentó Cázares (2010)- donde se estableció una definición particular sobre éste, la cual sostiene que en el modelo por competencias existe una combinación de atributos tales como conocimientos, actitudes, valores y habilidades.

En Tabasco, las universidades tecnológicas reestructuraron sus programas educativos con criterios de competencias. Pero, no sólo las instituciones de corte tecnológico, algunas universidades de tipo social y humanístico, han implementado el modelo por competencias. Un ejemplo de lo anterior, es la Universidad Popular de La Chontalpa, institución situada en la ciudad de Cárdenas, Tabasco; que a más de una década y media desde su registro oficial, transitó del modelo rígido tradicional para pasar por el modelo flexible y a partir de 2010, sus 11 Programas Académicos fueron diseñados bajo los objetivos del modelo académico por competencias.

De la implementación del nuevo modelo académico en la UPCH, en este documento defendemos la tesis de que a partir del proceso de transición, por un lado, se introduciría una nueva lógica que en general redefiniría las funciones sustantivas de la UPCH, en el otro lado, se le presentarían en particular, diversos retos que impactarían de forma significativa en el desarrollo de las actividades administrativas y académicas. Ciertamente, unos retos se harían presentes por la propia dinámica del proceso, otros por la forma particular con la que se

desarrollaron los trabajos; incluso, por los propósitos inherentes del propio modelo, pero también, por la forma de entender y de decidir de los agentes responsables.

MARCO TEÓRICO

Berman (1993, como se citó en Muñoz, 2002) distinguió que para la implementación de una política pública educativa, -de un modelo académico, por ejemplo- existe una macro y una microimplementación. En el caso de la primera, intervienen diversas cadenas de mandos, generalmente, los gobiernos federal, estatal y municipal. No obstante, para una microimplementación, lo delimitó a las instituciones educativas, en específico.

De estos enfoques de políticas, según Berman (1993, citado por Muñoz, 2002), se derivan diversos tipos de transiciones y efectos, que van desde la toma de decisión hasta los resultados. También, identificó dos fases en la implementación de una política, las clasificó en: a) administración, consistente en la toma de decisión y formación de un programa gubernamental; b) adopción, la conformación del programa gubernamental a la concreción de un proyecto local; estas dos primeras fases corresponden a la macroimplementación.

Además, este autor le atribuyó a la microimplementación dos fases: a) microimplementación propiamente, donde el proyecto local conduce a la adopción de acciones y b) validez técnica, con ello quiso decir, que las acciones realizadas producen resultados concretos.

En este orden de ideas, el estudio de la adopción del Modelo Basado en Competencias (MBC), se abordó desde el campo disciplinario de la Educación como un proceso de interacción colectiva de tipo micro, con lo que se pretendió dar razones sobre la forma de adopción. Por otra parte, el objetivo del estudio se centró desde el enfoque de políticas educativas con la intención de explicar el cambio institucional de la nueva reorganización académica en la UPCH. La

anterior delimitación se realizó, derivado de que indagamos sobre una de nuestras preguntas particulares de investigación: ¿cuáles han sido los retos a los que se ha enfrentado la UPCH, originado por haber definido sus objetivos académicos, a partir del MBC?

Para el desarrollo de nuestro propósito, sirvió el argumento de Cerych (1974, citado por Acosta 2000), quien analiza “los procesos de diseño, elaboración e instrumentación de las políticas como fases que se construyen en el marco de múltiples interacciones... favorecidas o afectadas por el curso y los efectos de dichas políticas” (p. 37).

Muñoz (2002:112) plantea importantes cuestionamientos para explicar el cambio institucional de las universidades:

¿Cuál es el papel de los diversos actores en el cambio universitario? ¿Los cambios se dan de manera planeada o son el resultado de las interacciones de la vida cotidiana de las universidades? ¿Cómo evaluar el impacto de las políticas públicas en el desarrollo universitario?

Asimismo, entre los conceptos manejados en la investigación se encuentran: a) educación superior, b) modelo educativo, c) competencias, d) diseño, e) implementación, f) estrategias y momentos de implementación, g) obstáculos y retos personales, administrativos y académicos, que nos permiten mostrar hallazgos empíricos sobre las políticas públicas en el contexto de la educación profesional.

Las intenciones de concretizar con estos conceptos, en primer lugar, permitió ubicar el objeto de estudio y a partir de una visión inductiva, se identificó el caso empírico abordado con características de un estudio de caso único interpretativo y; en segundo y último lugar, se describió desde la perspectiva de los sujetos participantes, el proceso de reestructuración académica.

En el apartado siguiente, se exponen otros recursos metodológicos útiles en este estudio y que nos facilitaron la comprensión de ciertos inconvenientes y desafíos en la adopción.

METODOLOGÍA

El planteamiento metodológico básico consistió en el desarrollo de un estudio cualitativo para identificar los retos institucionales a los que se ha enfrentado la UPCH, después de definir los objetivos académicos desde la concepción del MBC.

La revisión de la literatura permitió detectar algunas dimensiones importantes de abordar el estudio, entre las que se encontraron los retos.

El estudio, consistió en una investigación exploratoria porque admitió un acercamiento empírico para estudiar un cambio institucional a raíz de la implementación de un modelo académico que demandó la participación en mayor o menor medida de los actores institucionales. Se diseñó una Guía de Entrevista con tres categorías analíticas: 1) metodología de la implementación, 2) obstáculos y 3) retos, que se aplicó a 11 Coordinadores de Carrera, en el año 2011.

La elección obedeció a que fueron ellos quienes en todo el proceso o en la mayor parte de éste, participaron en las actividades de reestructuración del modelo. El 45.45% de los participantes están adscritos a la División de Ciencias Sociales y Administrativas (DESCSA) y el 54.55% se encuentran en la División de Ciencias Agropecuarias e Ingeniería (DESICA). De los cuales, tres son mujeres y ocho son hombres. Con los datos primarios, hicimos una reconstrucción de la vida institucional.

RESULTADOS

A continuación se presentan los principales desafíos identificados en el estudio, producto del cambio institucional. Los resultados los hemos aglutinados en a) retos administrativos y b) retos académicos. (Véase la figura 1.)

Figura 1: desafíos institucionales en la adopción del Modelo Basado en Competencias Fuente: elaboración propia.



Por **retos administrativos**, en este trabajo, nos referimos a las adecuaciones de carácter técnico-administrativas con los que debe contar la UPCH para operar bajo esquemas por competencias. Desde la óptica de los informantes podemos hacer la sistematización siguiente: a) retos para la UPCH (infraestructura y conocimiento sobre el modelo) y b) implicaciones administrativas u organizativas en el cambio de modelo educativo.

a) Retos para la UPCH, desde la perspectiva administrativa

Se distinguieron tres retos principales desde la perspectiva administrativa. El primero, es la consolidación en infraestructura, el segundo, es la claridad en lo conceptual por parte de los docentes y del personal administrativo en torno al modelo. El tercero, corresponde a vencer la resistencia inicial manifestada por parte de los docentes. A continuación, se describen con detalle.

□ **Consolidación en infraestructura.** Principalmente, uno de los retos de la UPCH es que logre consolidarse en cuanto a infraestructura, porque ha limitado el desarrollo de las

actividades académicas, esto debido a que no se cuenta con la infraestructura necesaria para este tipo de innovación, dado que no se tienen laboratorios adecuados, ni un centro de tratamiento adecuado de las Tutorías; además, los sistemas de información dentro de la universidad, no son tan eficaces y, por otra parte, se requiere más coordinación en las direcciones y demás áreas académicas. Se debe trabajar para la institución y no para los administrativos y directivos que estén en el momento, para así brindar apoyo a los docentes en todos los sentidos -materiales, equipos, tecnologías, espacios, principalmente-, con la intención de motivarlos y hacer operar el modelo.

□ **Claridad en lo conceptual por parte de los docentes y del personal administrativo en torno al modelo.** Uno de los retos más importante para la UPCH es que el personal que participa, específicamente, docentes y administrativos; tengan claro lo que implica trabajar por competencias, de lo contrario el desarrollo del trabajo académico se complica.

□ **Vencer la resistencia inicial manifestada por parte de los docentes.** La negación inicial por parte de los docentes de implementar el modelo, se ha debido a que los profesores -en su mayoría- no están de acuerdo con el modelo, sea por desconocimiento o por algún prejuicio personal que interrumpe la eficiencia y eficacia en la implementación. Muchos docentes consideran que es un modelo complejo e innecesario y sensibilizarlos en este sentido, es uno de los retos que se le plantea a la institución.

De una opinión vertida, podemos rescatar lo siguiente:

“Creo que, más que reto, una barrera infranqueable es la negación por parte de los docentes de implementar el modelo, es verdad que es un modelo que implica trabajar un poco más, en la elaboración del portafolio de evidencias y en el diseño de

las rúbricas, en sí el principal reto es convencer o de una u otra forma obligar a todos los docentes a que, realmente, apliquen el modelo por competencias”.

b) Implicaciones administrativas u organizativas en el cambio de modelo educativo

Conviene precisar que, las implicaciones administrativas u organizativas en el cambio de modelo, más recurrentes en los informantes, se pueden agrupar en a) rediseño del sistema y b) forma de evaluación.

□ **Rediseño del sistema.** El diseño del sistema no permite realizar las actividades administrativas de forma óptima, ya que se ocasionan retrasos en solicitudes de exámenes, calificaciones y reinscripciones, lo anterior, debido a que el sistema administra tres modelos educativos -rígido, flexible y por competencias- los cuales difieren en algunos aspectos operativos y esto repercute en otras actividades de tipo académico. Conforme al criterio de los sujetos, de nada sirve programar los horarios tres meses antes del inicio de cada semestre, si los maestros no capturan en tiempo las calificaciones, por poner un ejemplo; por otra parte, en algunos casos, al comenzar el semestre no se tienen maestros ni aulas de clases asignadas.

□ **Forma de evaluación.** El cambio de calificaciones ha sido un problema latente, porque en los modelos anteriores (rígido y flexible), se calificaba en escala del uno al diez y en el nuevo modelo (por competencias), se califica en términos porcentuales; es decir, del once (calificación mínima) al cien (calificación máxima). Otro cambio fue el hecho de que en el nuevo modelo, la calificación mínima aprobatoria es setenta, cuando en los modelos rígido y flexible es de seis; esto ha hecho que el proceso de implementación en los primeros semestres sea complicado y exista confusión entre docentes y estudiantes.

Por otra parte, por **retos académicos** nos referimos al *ambiente de aprendizaje que debe existir para poder trabajar con un modelo por competencias*, por ejemplo: trabajo colegiado por parte de los profesores, planificación institucional, en otros.

En las líneas siguientes, se describen los retos académicos que se han presentado con la implementación del MBC.

a) **Capacitación de forma oportuna a los docentes.** La UPCH tiene que superar el proceso de implementación, todavía hay algunas deficiencias, otro de los retos principales es la capacitación oportuna que se le tiene que brindar a los docentes para que puedan comprender y aplicar el modelo, dado que hasta ahora la capacitación no ha sido la adecuada para desarrollar este tipo de modelo. La formación docente sobre ética de las profesiones, en Tutoría, metodologías de evaluación, manejo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC's); resultan particularmente indispensables para la puesta en práctica del modelo.

b) **Trabajo colegiado.** El nuevo modelo académico, plantea la necesidad de realizar trabajo colegiado y producto de ello deberán ser los proyectos de investigación que consideren estrategias de diversificación para la enseñanza y el aprendizaje. Este tipo de proyectos requiere una sólida integración de los docentes en Academias, donde se integren los docentes de tiempo parciales; en Cuerpos Académicos, para el caso de los Profesores de Tiempo Completo (PTC), donde se refuercen las actividades de docencia, investigación, divulgación y extensión académica.

CONCLUSIONES

La implementación del modelo académico en la Universidad Popular de La Chontalpa (UPCH) ocasionó cambios en la forma de entender y actuar de cada uno de los actores institucionales. Donde se han suscitado contradicciones, resistencias, inseguridades; que en ocasiones han conllevado a cometer errores con impacto en la “estabilidad” de la universidad.

Miranda (2001) asumió que en la universidad se expresan diversas contradicciones, por la lucha institucional y el arreglo político donde las innovaciones representan, por un lado, riesgos y errores; en el otro lado, implica aprendizaje y expectativas. Finalizamos, no sin antes señalar, que la consolidación de infraestructura, el logro de una claridad teórica y conceptual; el vencimiento de resistencias y los rediseños de procesos y materiales de apoyo, son algunos de los principales retos administrativos que experimenta la UPCH. Por otro lado, la capacitación docente y el desarrollo de un trabajo colegiado, promovido desde intereses comunes por lo académico; son ciertos retos académicos que institucionalmente, se tienen que enfrentar y confrontar para lograr los objetivos institucionales definidos en torno al modelo académico por competencias.

REFERENCIAS

- Acosta, A. (2000). Estado, políticas y universidades en un periodo de transición. México, D. F.: FCE.
- Cázares, L. (2010). Planeación y evaluación basadas en competencias: fundamentos y prácticas para el desarrollo de competencias docentes, desde preescolar hasta el posgrado. México, D. F.: Trillas.

Didriksson, A. (2012). La nueva agenda de transformación de la educación superior en América Latina en Revista Perfiles Educativos vol. XXXIV, número 138. México, D. F.: IISUE-UNAM. Documento en línea, disponible en <http://www.revistas.unam.mx/index.php/perfiles/issue/view/2764/showToc> (consultado el día 07 de mayo de 2013).

Miranda, F. (2001). Las universidades como organizaciones del conocimiento: el caso de la Universidad Pedagógica Nacional. México, D. F.: COLMEX y UPN.

Muñoz, H. (coordinador) (2002). Universidad: política y cambio institucional. México, D. F.: CESU-UNAM.

Villa, A. y Poblete, M. (2007). Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. España: Ediciones Mensajero.

EDUCACIÓN, COMUNICACIÓN Y LOS MODELOS EDUCATIVO Y ACADÉMICO DE LA UANL

De la Fuente, S.¹, Sepúlveda, L.², López, Y.³

^{1, 2, 3} UANL, Comunicación, "Monterrey", México

sermanfuen@yahoo.com, ly.sepulveda@hotmail.com y yolandalopezlara_uanl@hotmail.com

Trabajo preparado para su presentación en el Primer Congreso Internacional de Investigación
Educativa RIE-UANL.

Eje Temático: Innovación: Estructuras y Dinámicas Educativas.

a. Uso de las TIC en ambientes y escenarios educativos: prácticas y metodologías innovadoras

RESUMEN

Esta investigación es de carácter documental y descriptivo mas no de campo, por lo que no se presentan resultados ni los elementos indispensables en la Metodología de Investigación. Para su desarrollo se emplearon los métodos analítico – sintético y el inductivo- deductivo. En sus inicios, se presenta un panorama general de la comunicación y su indispensable empleo en el proceso educativo, en cualquiera de sus niveles (básico, medio superior y superior). Se enfatiza el destacado papel de la comunicación interpersonal en el complejo proceso enseñanza- aprendizaje, así como el empleo de las tecnologías de información y comunicación, como herramientas indispensables y de actualidad para complementar este indisoluble binomio.

El presente estudio también aborda las temáticas sobre el Modelo Educativo y el Modelo Académico de la Universidad Autónoma de Nuevo León, implementados recientemente, en nuestra Máxima Casa de Estudios. De ellos se destacan: sus fundamentos, ejes rectores, características, una parte de su estructura, y se consideran los nuevos roles de los profesores y los estudiantes, así como la evaluación, el sistema de créditos; todo ello centrado en la educación

basada en competencias, cómo una de las prácticas innovadoras en el quehacer educativo de nivel superior en nuestro país.

Palabras Clave: comunicación, educación, aprendizaje, Modelo Educativo y Académico.

INTRODUCCIÓN

Educación y comunicación son dos prácticas que se realizan cotidianamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en sus modalidades de presencial, a distancia y mixta, en los niveles de educación básico, medio superior y superior.

Actualmente, en el proceso educativo para la implementación de planes y programas de estudio se requiere de estén fundamentados en un Modelo Educativo, el cual reflejara la filosofía institucional y el modelo de ser humano que se pretende formar.

La UANL ha implementado en la educación media superior y superior lo que ha llamado su Modelo Educativo y Académico, como rectores de todo el proceso enseñanza-aprendizaje, en las instituciones educativas. El Modelo Educativo fija las normas y los lineamientos generales a los que se sujetarán todos los actores y dependencias del proceso educativo y el Modelo Académico está centrado en el conjunto de políticas educativas, en la metodología, la evaluación, el sistema de créditos, las relaciones interpersonales profesor-estudiante, entre otros.

COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN

La comunicación como proceso con todos sus elementos (emisor, receptor, canal, mensaje, ruido, retroalimentación y campo de experiencia) ha estado presente durante el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje a través de los siglos, para integrar lo que llamamos educación, en sus diferentes formas y modalidades (intrapersonal, interpersonal, masiva, social, pública, organizacional) y con ello, hacer más efectiva la tarea educativa. A través de la historia

de la humanidad, los instructores, los filósofos, los capacitadores, los expertos, los enseñantes, los maestros, los facilitadores y los impartidores de cursos, se han valido de la comunicación para hacerse entender por sus aprendices, desde la forma más rudimentaria, hasta con los avances de las actuales tecnologías de información y comunicación, llegando hasta la modalidad actual, que es la enseñanza en línea, en los diferentes niveles del sistema educativo mexicano y de muchos países del mundo.

El empleo adecuado y conveniente de la comunicación interpersonal en el binomio enseñanza-aprendizaje en sus modalidades: presencial, semipresencial, mixta y virtual, servirá para mejores evaluaciones y la realización concreta del docente u orientador, cuyo objetivo principal es contribuir y motivar a sus discípulos en una de los quehaceres sociales más humanitarios: la educación, considerada la base del progreso y la perpetuación de la sociedad, con sus normas y valores. Esta tarea le corresponde al Estado y a los particulares, en sus niveles básico, medio superior y superior.

La transmisión de un mensaje puede encontrarse con múltiples obstáculos, donde destacan aspectos psicológicos, que funcionan como filtros, considerando que una buena comunicación es obligación de todo docente, se debe facilitar este proceso comunicativo para el beneficio de los estudiantes, para ello se mencionan tres aspectos clave para lograr este propósito: establecer relaciones de confianza con los oyentes, planificar la actividad comunicativa y facilitar la comprensión de los mensajes.(Sanz, 2000).

La propuesta clásica de la educación establece que la interacción alumno-docente tiene una relación asimétrica, por lo que el rol de los actores está delimitado. En ella, el docente representa la autoridad a la que debe estar sujeto el alumno. La introducción de la tecnología y

los medios de comunicación masiva han generado en las últimas décadas cambios notables en la comunicación, la cultura, los modelos de comportamiento, así como en los valores. En este mundo tan complejo, el docente tiene que poder articular y organizar una enorme cantidad de información para aplicarla en contextos inestables y variables, sin perder de vista los primeros propósitos de la tarea educativa* .

LOS PROFESORES Y SU QUEHACER EDUCATIVO Y COMUNICACIONAL

La educación y la comunicación son estudiadas y entendidas de diversas formas, conforme a diferentes criterios. La comunicación es esencial en cualquier campo de interacción humana y la educación es uno de ellos donde más se utiliza. Aquí se ponen en práctica diariamente y en todo momento los elementos de la comunicación y bajo diversas perspectivas se emplean los modelos educativos, en ocasiones, inconscientemente.

Variados educadores, a través de los siglos han hecho afirmaciones sobre la educación, en las cuales hay ideas convergentes en el sentido de que es un proceso gradual que sirve para que los individuos alcancen un nivel social, cultural y, sobre todo, desarrollen sus habilidades y capacidades. También para que cambien sus hábitos y conductas, en las distintas facetas de la vida. Hay quienes han llegado a afirmar que comunicación y educación son lo mismo. Al respecto se han presentado importantes y controvertidos planteamientos.

Quienes tienen como profesión u oficio la tarea de la enseñanza, estarán en constante comunicación para desarrollar lo mejor posible su destacada tarea educativa y obtener los mejores resultados, con menos esfuerzo y mayor alcance.

* <http://www.vilmavaccarini.com.ar/docs/comunicacionenaula.pdf>

Los profesores que mantienen una buena relación con sus alumnos deben poseer variadas características y actitudes, debido a que los efectos deseables, que van más allá del mero aprendizaje de los conocimientos, dependen de la relación del docente con ellos. Para tales efectos, siempre se ha pensado y dicho que debe existir un profesor ideal o modelo, el cual en la mayoría de las ocasiones no existe. Muchos de éstos poseen rasgos asociados para ser calificados como buenos, pero se considera que no son del todo imprescindibles. Son muchos los estudios e investigaciones que se han realizado sobre las características del profesor ideal para los estudiantes. La mayoría coinciden en que sean competentes para enseñar, responsables, respetuosos, tolerantes, comprensivos y con disposición para ayudar.

Los estudios están centrados en la relación y calidad del profesor, su carácter y rasgos de su personalidad. Los resultados son contrastantes, pues mientras unos apuntan a que los profesores están bien preparados, motivados, dedicados a su profesión, se preocupan por ellos, los estimulan, saben dar seguridad, son cercanos y familiares, son sensibles a sus necesidades; otros tienen rasgos diferentes en las evaluaciones.

En otros estudios efectuados, los profesores manifiestan estar motivados por compromiso personal, económico, religioso y social para llevar a cabo la tarea educativa. Estos compromisos inciden en el desarrollo emocional y social de los estudiantes, quienes forman parte medular del proceso educativo.

Es importante destacar el hecho de cómo se observan los profesores así mismos y, por tanto, cómo conciben su rol, en ocasiones diferente, según las circunstancias. Los profesores transmiten más de lo que enseñan formalmente. La docencia manifestada en los conocimientos y habilidades, las inevitables relaciones y la comunicación se producen exclusivamente en el entorno académico.

El aprendizaje debe tener una estructura que está relacionada con la cantidad y calidad de la información proporcionada a los estudiantes en beneficio de la eficacia de su aprendizaje, recordando que la información ha sido siempre una fuente de poder, sobre todo en el ámbito de la evaluación, por lo que no deberá manipularse como arma de control para que los estudiantes no la perciban como un castigo y sirva de autodefensa.

La mayoría de las veces no hay suficiente tiempo para realizar lo mejor posible todo lo anterior, por lo que cada docente implementará sus habilidades para cumplir al máximo con la retroalimentación y se haga más efectiva la comunicación (Morales, 1998).

TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN

Un reto fundamental de la educación actual, es la implantación de las tecnologías de información y comunicación, en las instituciones educativas para mejorar la gestión y especialmente, la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

Es una situación destacada conocer las posibilidades de las TIC en las aulas para mejorar la calidad, como conjunto de herramientas, soportes y canales para el tratamiento y acceso a la información, que generan nuevos modos de expresión, nuevas formas de acceso y nuevos modelos de participación y recreación cultural. La aplicación de las TIC al proceso enseñanza-aprendizaje brinda un reto a los formadores en la medida en que se plantea una educación íntegra del estudiante que le lleve hacia una completa emancipación para desempeñar un papel crítico y activo, como ciudadano en la compleja sociedad actual. Es un proceso innovador y clave, en la medida que implica una transformación sustancial de la concepción del aprendizaje, manteniendo los aspectos necesarios de los procesos de memorización, pero remarcando la

comprensión a través de la interactividad, la simulación y la experimentación, en una red globalizada de recursos.

Actualmente, para conseguir estos cambios metodológicos y la mejora en la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje, es necesario involucrar activamente a los docentes, reivindicar su papel y participación en el debate por la calidad educativa.

Las implicaciones que presenta a las instituciones formadoras de cara al profesorado, son enormes. Como también lo es el hecho de incorporar metodologías innovadoras, donde se cuestione y mejore la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, así como la interdisciplinariedad y las TIC que aportan su potencial. En este proceso formativo, es primordial fomentar creencias más constructivas y positivas que mejoren las actitudes de los profesores hacia las TIC.

También es necesario considerar actitudes, creencias y expectativas de los estudiantes, como partes implicadas en la innovación y centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante la utilización de las TIC en forma crítica, selectiva y creativa (Gómez, J. y Cano, J., 2011).

La educación a distancia, tuvo sus inicios por medio de los programas educativos por correspondencia, donde por medio de libros y folletos, se pretendía educar al estudiante en algunas destrezas específicas de un programa instruccional. La característica de este medio de comunicación educativa es que la oferta didáctica está basada principalmente en enseñar la teoría de un proceso técnico predeterminado (Chávez, 2002).

Las tecnologías de información y comunicación han introducido nuevos retos y posibilidades en los sistemas educacionales, como gestores de cambios que deben responder a estas demandas (Hepp, en Muñoz y Sanhueza, 2006).

La escuela, como las políticas educativas, parece que siempre llega tarde y es reticente a incluir cambios en su currículum, abriendo cada vez más la brecha existente entre docentes y alumnos. Éstos, más tecnológicos y acostumbrados a los nuevos medios de comunicación, no entienden por qué no se emplean las tecnologías, las denominadas TIC en la práctica educativa. Los docentes, por otro lado, no se sienten respaldados por parte de las instituciones para su utilización (Marcos, 2010).

Los beneficios de llevar un curso en línea se originan del hecho que actualmente los estudiantes y facilitadores tienen otras actividades más allá de las estrictamente académicas. Otro de sus puntos a favor es la cantidad de información accesible a los estudiantes, con solo tener acceso a los buscadores Web (Chávez, 2002).

MODELO EDUCATIVO Y ACADÉMICO DE LA UANL

Los Modelos Educativo y Académico de la UANL son dos valiosos y necesarios documentos que pueden ser considerados como una etapa de transición en la historia de nuestra Máxima Casa de Estudios, en sus casi 80 años de existencia, dados los cambios trascendentales y sumamente significativos, sobre la actuación y valores de los docentes, estudiantes y directivos, en una concepción filosófica, donde el eje central del proceso enseñanza - aprendizaje, tiene como base y eje central las competencias, como conjunto de haberes, seres y saberes que norman el desarrollo de los involucrados en el proceso educativo.

El Modelo Educativo de la UANL es un instrumento para posibilitar y ordenar el quehacer universitario. Tiene un valor utilitario, pragmático, dinámico y flexible que permite la retroalimentación. Describe el conjunto de propósitos y directrices que orientan y guían la acción y el sentido en las funciones académicas para la formación integral de las personas. Además,

constituye el elemento de referencia que permeará todos los niveles académicos y administrativos del entorno universitario.

El Modelo Educativo se centra en cinco rubros que lo fortalecen: ampliar y diversificar de manera competente la oferta educativa en sus niveles de bachillerato, licenciatura y posgrado.

Producir profesionistas competentes a nivel nacional e internacional. Ser desarrolladores del conocimiento científico, social y humanístico, con aplicaciones en el Estado y el país. Ser líderes en el desarrollo de la oferta cultural, dentro de las instituciones de educación universitaria. Contar con gestiones eficientes en lo administrativo, que permitan la transparencia y la mejora continua de la institución (UANL, 2008).

El Modelo Académico de la Universidad se rige por ejes rectores, los cuales son: Ejes Estructuradores. Educación centrada en el aprendizaje y basada en competencias; Eje operativo.

Flexibilidad curricular y de procesos educativos; Ejes transversales. Internacionalización e Innovación Académica. Para la incorporación y funcionamiento del Modelo Educativo de la UANL se requiere del soporte de la estructura administrativa, tanto a nivel central, como de cada escuela y facultad. El modelo se implantará a través de las direcciones del Nivel Medio Superior, de Estudios de Licenciatura y la Dirección de Posgrado, coordinadas por la Secretaría Académica, quienes mediante reuniones de trabajo y documentos institucionales, mantendrán asesoría y retroalimentación continua con los equipos de las escuelas y facultades en el proceso de la Reforma Curricular.

Incorpora los lineamientos de los documentos institucionales guía, como la equidad, permitiendo formar estudiantes críticos, con propuestas educativas, formuladas por organismos nacionales e internacionales. Sus principales características son: responde a las necesidades del contexto social e institucional, promueve la formación de universitarios autónomos y críticos,

considera como prioritaria la práctica de la equidad, permite formar estudiantes que alcancen su más alto potencial intelectual y de crecimiento personal. Reconoce los roles y participación de los involucrados en el proceso educativo, fomenta en los estudiantes la responsabilidad, fortalece una cultura universitaria de interacción y es dinámico, todas estas cualidades en su conjunto harán que la implementación de los modelos en la educación media superior y superior haya más comunicación y, por tanto, mejor retroalimentación dentro del proceso educativo. En el Modelo

Académico, los roles y funciones de los profesores, estudiantes y directivos son diferentes a los ejercidos en la enseñanza tradicional. Las estrategias de aprendizaje son diversas y pueden aplicarse en diferentes contextos y variados propósitos. La educación, en los modelos curriculares tradicionales se basa en el modelo de instrucción por transmisión. En este modelo se tiene como referente fundamental al Constructivismo, que tanto ha sido utilizado en muchos países.

EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

El vocablo competencia se deriva del griego *agon*, que se refería a ser el triunfador en las justas olímpicas. Luego derivó en *areté*, que significaba el reconocimiento público y ser considerado héroe. Después de Pitágoras, Platón y Aristóteles, el sentido de *areté* dejó de ser el de destacar en las disciplinas físicas, sino en las intelectuales. La educación ha cambiado, conforme a la utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), que han dado un nuevo enfoque a las labores del profesorado, llevando a los docentes a la aplicación de nuevas estrategias de aprendizaje, conforme a las tendencias actuales. En estas nuevas estrategias se consideran la realidad económica mundial, los problemas del contexto social, político, la comunidad, la autonomía en la toma, decisiones, la preparación científica y pedagógica; también

está presente el interés por el entrenamiento en los diferentes procesos de aprendizaje[↑] (Cejas, 2006).

Las tendencias internacionales apuntan a la transformación acelerada de la práctica educativa, centrada en la enseñanza, en la que el actor principal y responsable es el maestro, a otra que privilegia y pone en el centro de su actuación al aprendizaje de los estudiantes, promoviendo que sean éstos quienes definan el rumbo, la profundidad y la extensión de su formación (UANL, 2008). Desde 1966, la UNESCO ha manifestado que el rol del profesor no es ser meramente un instructor, sino que su función debe ser la de proporcionar a los jóvenes las herramientas que les sean útiles para manejar la información desordenada, a la que son expuestos diariamente

La educación debe estar orientada a cambiar o rectificar una situación existente y manifiesta, proporcionando a los individuos las herramientas necesarias, acordes a las competencias laborales. Las bases de las competencias son generar nuevos conocimientos, capacitar personas altamente calificadas, así como realizar servicios a la sociedad, con bases sustentadas en la ética. Todo ello es parte fundamental en la formación integral de los estudiantes universitarios.

En México, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones a Nivel Superior (ANUIES), ve a las competencias educativas como la forma de vincular al sector productivo, con el sistema educativo, conforme a las dinámicas laborales, con una educación enfocada a los planes nacionales y locales, uniendo los niveles educativos de educación básica, con la educación superior e identificar las necesidades del sector productivo (Argundín, 2005).

[↑] Cejas , Martínez, Magda. (2006). La educación basada en competencias: una metodología que se impone en la Educación Superior y que busca estrechar la brecha existente entre el sector educativo y el productivo. http://sicevaes.csuca.org/attachments/134_La%20educaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias.PDF

En cuanto a políticas educativas, la mayoría de las universidades en México han adoptado las recomendaciones de la UNESCO, relacionadas con la calidad, pertinencia e internacionalización (Luengo, en UANL, 2008). El modelo de formación de la Universidad en México y en otros países, con un modelo napoleónico de organización, ha buscado dar respuesta a las necesidades de un mercado laboral, caracterizado por profesiones bien definidas y estables, con escasa intercomunicación, con competencias profesionales claras, que cambian constantemente a lo largo de la vida profesional (UANL, 2007).

Algunos pedagogos opinan que las TIC poseen características que facilitan su utilización en los procesos pedagógicos: formación individualizada; planificación del aprendizaje; estructura abierta y modular, así como comodidad e interactividad. Pero a su vez, advierten que el entorno virtual no mejora por sí sólo el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero ofrece nuevas posibilidades de mejora y atiende las características del aprendizaje constructivo, comunicativo e interactivo (Suárez y Montoya, 2009).

Para lograr un modelo de educación utilizando las tecnologías, es necesario que el docente o facilitador pueda trazar un plan estable de actividades en red, donde deberá tomar en consideración para su éxito, lo siguiente: análisis de la situación enseñanza aprendizaje, propuesta de objetivos, reflexión de la tecnología y sus recursos, selección de contenidos interactivos aplicables a la enseñanza, actividades de evaluación diseñadas o adaptadas y la evaluación de los procesos (Barbera, 2004).

Tomando en cuenta lo anterior, el dominio de las TIC se ha hecho de mucha importancia en la vida laboral y académica de las personas. El Consejo Europeo para la Formación Profesional en la Sociedad de la Información (CEPIS, 2007), especifica que es necesario desarrollar capacidades híbridas en los estudiantes, de manera que éstos relacionen el uso de las

tecnologías de información, el uso del hardware y del software, con el desarrollo de otras competencias afines (Villanueva y de la Luz, 2010). Estas habilidades son indispensables para lograr los objetivos.

La educación tiene necesidades que deben cubrirse, mediante los siguientes ambientes educativos: planteamiento de problemas. Diseño de ejecución de soluciones. Capacidad analítica investigativa. Trabajo en equipo, toma de decisiones y planeación de trabajo. Habilidades y destrezas de lectura comprensiva y expresión oral y escrita. Capacidad de razonamiento lógico-matemático. Capacidad de análisis del contexto social y político nacional e internacional. Empleo de la tecnología informática y el lenguaje digital. Conocimiento de idiomas extranjeros. Capacidad de resolver situaciones problemáticas. (UANL, 2007).

Se llaman ambientes de aprendizaje a todas las condiciones o circunstancias que propician u obstaculizan el aprendizaje en general, dentro del entorno escolar, percibidos desde diferentes enfoques. Conjunto de factores internos, biológicos, químicos, externos, físicos y psicosociales que favorecen o dificultan la interacción. El desarrollo de ambientes de aprendizaje se fundamenta en la creación y la disposición de todos los elementos que lo propician: el entorno físico, el tiempo, el currículum, la mediación pedagógica y las interacciones.[↑] Todos estos elementos muy necesarios dentro del engranaje permitirán la obtención de óptimos resultados y la satisfacción de ambas partes del proceso educativo de haber cumplido.

En cuanto al rol del profesor universitario o facilitador, en los modelos pedagógicos convencionales se ve al profesor como la voz autoritaria en materia educativa, donde sólo él aporta el conocimiento y lo trasmite hacia sus alumnos. En la educación moderna, esto no tiene cabida, ya que el facilitador, ve a su alumno como un estudiante adulto, el cual es apreciado en

[↑] http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/pdf/EL_DESARROLLO_DE_AMBIENTES_DE_APRENDIZAJE.pdf

su nivel de conocimientos y debe estimularle a que aporte sus puntos de vista y apreciaciones del conocimiento[↑] Actualmente, la educación se encuentra descentralizada, respecto a sus viejos escenarios, en donde solamente se interactuaba en el aula de clase. Ahora se lleva a otros escenarios como las tecnologías de información (celular en sus diferentes versiones, internet), conferencias, seminarios, cursos, talleres, proyecciones audiovisuales, las bibliotecas virtuales y los modernos sistemas de documentación, hemerotecas, redes sociales, entre otros.

El nuevo docente desarrolla una pedagogía basada en el diálogo, en la vinculación teoría-práctica, la interdisciplinariedad, la diversidad y el trabajo en equipo, capaz de tomar iniciativas para poner en marcha ideas y proyectos innovadores, que desarrolla y ayuda a sus alumnos a apropiarse de los conocimientos, valores y habilidades necesarias para aprender a conocer, a hacer, a convivir.

El docente o facilitador en este nuevo modelo, tendrá diferentes roles: asesor o tutor de estudiantes, facilitador que potenciará el aprendizaje y fomentará el desarrollo integral del estudiante. Será un Modelo, al aportar ejemplos de la práctica de la teoría, apoyado de la tecnología. Será proveedor de Información al dominar información teórica y práctica.

Desarrollará sus recursos al propiciar ambientes educativos favorables, actualizarse constantemente, proponer métodos de estudio que permitan la comprensión de los estudiantes.

Será también un planeador al organizar los contenidos de su unidad de aprendizaje y evaluar el aprendizaje con las diversas herramientas de una evaluación (UANL, 2007).

En lo que respecta a la evaluación en un Modelo Educativo, de cara a los retos que impone la nueva educación, el maestro ha de ofrecer a sus estudiantes y a sí mismo, un portafolio

[↑] <http://www.revistainterforum.com/espanol/articulos/022604tec-facilitador.html>

de instrumentos de evaluación que apoyen y, en lo posible, desplacen a lugares secundarios la evaluación cuantitativa (Pertuz, 2010).

Las unidades de aprendizaje están orientadas a profundizar en el conocimiento, conceptos y procedimientos de evaluación, pertinentes en las competencias que debe lograr el estudiante.

En este sentido, el docente de la UANL, debe tener las competencias laborables siguientes:

Diseñar nuevas maneras de planear el trabajo en el aula y fuera de ella para un aprendizaje significativo.

Vincular el aprendizaje con la actuación pertinente. Fomentar el desarrollo integral del estudiante. Desarrollar la adaptación de los estudiantes a otros contextos. Utilización de las TIC (Plataforma Nexus), para la actualización del docente. Incorporar diferentes estrategias y recursos para la evaluación. La evaluación por competencias recurre a diálogos, proyectos, debates, bitácoras de observación, experimentos tecnológicos, estudio de casos, entrevistas, juego de roles, aprendizaje basado en problemas, portafolio de evidencias, mapas conceptuales, coevaluación y autoevaluación. Utiliza los estándares de calidad, como lo son las rúbricas.

CONCLUSIONES

1ª. La comunicación y la educación son dos realidades inseparables en el complejo proceso de la enseñanza y aprendizaje, en el ámbito educativo, en cualquiera de sus tipos clases y modalidades en que éste se lleve a efecto. Los profesores y los estudiantes requieren de suficiente comunicación para que sus quehaceres logren obtener los objetivos propuestos y con ello haya la suficiente retroalimentación, como elemento final y necesario de la comunicación.

2ª. La comunicación en sus modalidades de intrapersonal, interpersonal, social, masiva y organizacional estará siempre presente en el ámbito educativo y es la principal

herramienta para los profesores y estudiantes en las aulas escolares, en constante trato cara a cara.

3ª. Las tecnologías de información y comunicación constituyen una importantísima herramienta auxiliar, sumamente indispensable en la actualidad, en el desarrollo cotidiano del proceso enseñanza-aprendizaje en sus modalidades: presencial, a distancia y mixta. Alumnos y profesores requieren de su utilización para el cumplimiento de los objetivos propuestos y la exigencia de la necesaria retroalimentación. Las TIC facilitan la labor diaria de los involucrados en el proceso educativo, al proporcionar mucha información que coadyuvará en el cumplimiento de los programas educativos.

4ª. Los Modelos Educativo y Académico implementados por la UANL, en los niveles medio superior y superior, son la respuesta a los cambios que ha generado la globalización, en el entorno laboral a escala mundial, promoviendo la competitividad de los egresados, conforme a las competencias laborales y creando los ambientes óptimos para la práctica educativa, tanto en el aula, como en la educación a distancia. Ambos modelos constituyen toda una nueva filosofía, adaptada a los cambios constantes de la sociedad actual y proporcionan áreas de oportunidad para todos los involucrados en el proceso enseñanza- aprendizaje.

5ª. La directriz del Modelo Educativo se ve plasmada en sus ejes rectores, formada por los Ejes Estructuradores: Educación centrada en el aprendizaje y basada en competencias; Eje operativo: Flexibilidad curricular y de procesos educativos; Ejes transversales: internacionalización e Innovación Académica. Estos ejes interrelacionan a los alumnos, profesores y personal administrativo, quienes fortalecen las labores académicas, operativas y de vinculación. Todo en conjunto trabajará como engranaje.

6ª. Las competencias en la educación actual han modernizado el sector educativo de nivel medio superior y superior, llevando la necesidad de crear profesionistas competentes, según las necesidades de la sociedad en la que viven. Dichas competencias se basan en establecer modelos de aprendizaje integral, donde se le da importancia al saber y al desarrollo tecnológico con la utilización de las TIC, como herramientas auxiliares.

7ª. En los Modelos Educativo y Académico de la UANL, los tradicionales roles del profesor, ahora convertido en facilitador y guía del aprendizaje de los estudiantes, cambian conforme la visión de estos modelos. En ellos, el estudiante deja de ser un ente pasivo, para convertirse en un agente activo, en la consecución de su aprendizaje. Se les fomenta su auto aprendizaje. Por su parte, los profesores se ven obligados a estar en actualización constante, en implementar estrategias innovadoras e integrales, que permitan explotar el saber y el conocimiento de los estudiantes, así como sus habilidades, capacidades y aptitudes a través de las competencias.

8ª. Como consecuencia de la implementación de los anteriores modelos de la UANL, las estrategias tradicionales de aprendizaje y evaluación sufren cambios sustanciales. En las primeras se plantea fortalecer los contenidos curriculares con las estrategias utilizadas, aumentar la capacidad de los estudiantes en la resolución de problemas, poner énfasis en el razonamiento y no solamente en la consecución de la tarea. En la evaluación, se implementan métodos: los mapas mentales, solución de problemas, método de casos, los proyectos, el diario, el debate, los ensayos, las técnicas de la pregunta y empleo de los portafolios. Todas estas estrategias tendrán su aplicación en lo aprendido en las aulas de clase.

REFERENCIAS

Argundín, Y. (2005). Educación basada en competencias: Nociones y antecedentes. México: Trillas.

Autoridades de la UANL. (2008). Modelo Educativo. San Nicolás de los Garza: Universidad Autónoma de Nuevo León.

Autoridades de la UANL (2007). Plan de desarrollo 2007-2012. San Nicolás de los Garza: Universidad Autónoma de Nuevo León.

Barbera, E. (2004). La educación en la Red. Barcelona: Paidós.

Chávez, N. (2002). Universidad Virtual como apoyo a la educación. Tesis de Maestría. Universidad Autónoma de Nuevo León. (En línea). Recuperado de:
<http://cdigital.dgb.uanl.mx/te/1020147450.pdf>.

Marcos, M. (2010). Alfabetización mediática. La educación en los medios de comunicación: Cine formativo y televisión educativa. Salamanca: Universidad de Salamanca, TESI, 11 (2), 303-321.

Morales, P. (1998). La relación profesor-alumno en el aula. Madrid; PPC Editorial y Distribuidora.

Muñoz, M. y Sanhueza J. (2006). Características de la integración curricular de la informática educativa en el currículo del aula multigrado. Revista Iberoamericana de educación.
<http://www.rieoei.org/deloslectores/1189Sanhueza.pdf>

Sanz, G. (2000). Comunicación efectiva en el aula: técnicas de expresión oral para docentes.
Barcelona: Graó.

Suárez, M, y Montoya, J. (2009). Gestión de un entorno virtual de aprendizaje para el desarrollo de competencias profesionales interculturales: una experiencia de educación superior entre México y España. (Spanish). Apertura: Revista de Innovación Educativa, (11), 6-19. Retrieved from EBSCOhost.

Villanueva, G., De la Luz, R. y Casas, M. (2010). e-competencias: nuevas habilidades del estudiante en la era de la educación, la globalidad y la generación de conocimiento. (Spanish). Signo y Pensamiento, 29(56), 124-138. Retrieved from EBSCOhost.

Fuentes Electrónicas:

<http://www.vilmavaccarini.com.ar/docs/comunicacionenaula.pdf>

Cejas Martínez, Magda. (2006). La educación basada en competencias: una metodología que se impone en la Educación Superior y que busca estrechar la brecha existente entre el sector educativo y el productivo.

http://sicevaes.csuca.org/attachments/134_La%20educaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias.PDF

<http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/pdf>

[El_desarrollo_de_ambientes_de_aprendizaje.pdf](#)

<http://www.revistainterforum.com/espanol/articulos/022604tec-facilitador.html>

EL PERFIL Y COMPETENCIAS DE LOS ESTUDIANTES Y DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL MARCO DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Sánchez, L.¹, Lladó, D.², Gómez, M.³

^{1,2,3} UAT, "Cd. Victoria", México

isancher@uat.edu.mx, dllado@uat.edu.mx, mgomez@uat.edu.mx

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL
Eje Temático: Estrategias y procesos educativos
b. Competencias en la educación superior.

RESUMEN

El presente escrito parte de la descripción y requerimientos de la economía y sociedad del conocimiento tales como cambios en los modos de producción, la consideración del conocimiento como el capital intangible, la irrupción y difusión de las tecnologías de la información y la comunicación, que a su vez, van generando demandas a las instituciones de educación superior en lo referente a la formación profesional y a las formas de producir y aplicar el conocimiento; y particularmente estudiantes y docentes son convocados a modificar las tareas que tradicionalmente les han sido propias. A partir de lo anterior, el objetivo de la comunicación es identificar el perfil y competencias estudiantiles y docentes de educación superior en el contexto de la sociedad del conocimiento. Para abordar el objetivo se presentan los resultados parciales de una investigación denominada "Diagnóstico del modelo académico y su transición hacia el enfoque de competencias profesionales" que la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) se encuentra realizando a fin de valorar y mejorar la función sustantiva de docencia en el contexto del cambio al que se enfrentan las instituciones educativas de este nivel. Los resultados

evidenciaron la congruencia entre los perfiles demandados a docentes y estudiantes en el contexto de la sociedad del conocimiento y entre el conjunto de competencias que son consideradas como indispensables para la formación profesional desde la perspectiva de los estudiantes y los docentes.

Palabras clave: sociedad del conocimiento, educación superior, competencias, estudiantes, docentes

INTRODUCCIÓN

Al despuntar el nuevo siglo, el planeta presenta rasgos de un nuevo rostro. Si bien es cierto que persisten añejos problemas como la concentración de riquezas, la desigualdad social o la degradación del medio ambiente, también es cierto que las nuevas relaciones económicas entre bloques de países así como los desarrollos en las tecnologías de la información están generando un nuevo modo de producción.

En esta nueva organización de la vida económica, el conocimiento adquiere una nueva dimensión al adquirir mayor relevancia en la nueva división geopolítica y socio-técnica de los procesos de producción, distribución y consumo de las mercancías. Esta nueva dimensión del conocimiento ha producido cambios en los fines y el papel conferido a la educación superior y consecuentemente, alumnos y profesores requieren modificar las tareas que originalmente les eran propias. En este escenario, el problema a resolver será ¿Cuál es el perfil y competencias de docentes y estudiantes en el contexto de la sociedad del conocimiento? Para ello es necesario explicitar algunas ideas sobre la sociedad del conocimiento y examinar cómo esta repercute en la manera de concebir el papel que tanto la educación superior como los actores que participan en ella están convocados a desempeñar, para cumplir con la función económica que, entre otras, la sociedad le confiere.

II. Elementos conceptuales sobre la sociedad del conocimiento y los retos para la educación superior

De acuerdo con Ludger (1995), fue en 1780 cuando se dio en Inglaterra la primera revolución industrial. Los sectores que conocieron un desarrollo importante fueron la industria textil, siderúrgica y metalúrgica. Esto trajo consigo que parte del trabajo manual pudiera ser mecanizado pues se inventaron las primeras máquinas para sustituir el trabajo humano. La administración tenía un control directo sobre los trabajadores y éstos debían obedecer instrucciones. La industria siguió creciendo y a finales del siglo XIX, en Estados Unidos y Alemania, tuvo un auge importante por la invención de la electricidad, constituyéndose ésta en la principal fuente de energía de la cadena de montaje de la maquinaria especializada. Lo anterior permitió el desarrollo de la industria eléctrica, química y automotriz. Fue así como ocurrió la transición del sistema fabril a la producción en masa de la gran industria. La administración estaba orientada por un control fordista-taylorista. Lo que se llama la tercera revolución industrial comenzó a darse a partir de 1970 y ocurrió en los países industrializados que disponían de alta tecnología. La invención de la computadora permitió un desarrollo sin precedentes en la industria electrónica. La microelectrónica, la automatización y la racionalización sistémica fueron las bases técnicas de esta nueva era. El modo predominante de producción era la especialización flexible. La estrategia administrativa se convirtió en una autonomía controlada por nuevos conceptos de producción, recursos humanos y “management”.

Es dentro de todos estos cambios en los modos de producción, ajustes económicos y políticos en el que surge el conocimiento como el capital intangible que todas las empresas buscan. Ya no es la industria textil, ni la química, ni la electrónica, las que privan. Ahora la

materia prima es el conocimiento y hay que poseerlo para estar en posibilidades de competir. Es así como va emergiendo lo que ahora se conoce como la economía del conocimiento.

El desarrollo de la economía basada en el conocimiento, de acuerdo con Foray (2000), se produce debido a dos factores: a) el crecimiento del capital intangible, y b) la irrupción y difusión de las tecnologías de la información y la comunicación. El que estos dos fenómenos ocurrieran prácticamente al mismo tiempo produjo una disminución de los costos de codificación, transmisión y adquisición de conocimientos. El autor define a la economía del conocimiento como sigue: “Su objeto es el conocimiento como bien económico y su campo de análisis son las propiedades de éste, las condiciones históricas, las tecnologías y las instituciones (por ejemplo las tecnologías de la información o los derechos de propiedad intelectual) que determinan su tratamiento y manipulación en una economía descentralizada”. El autor también concede que no existe acuerdo sobre la definición del concepto ni sobre la delimitación del campo de estudio. Por ello, distingue entre información y conocimiento. Para él, la información es algo que puede transmitirse con facilidad; es decir, se puede reproducir a sí misma. No obstante, el conocimiento implica una capacidad cognitiva, un proceso intelectual que no se puede reproducir a sí mismo, sólo se puede crear. Foray estima que ésta última definición es la más apropiada y por tanto limita el campo de acción de la economía del conocimiento a la investigación de los procesos de aprendizaje, el conocimiento codificado y explícito, los problemas de coordinación de las actividades de innovación y a las externalidades del saber. Ello requiere de trabajadores altamente calificados. A su vez, Gibbons, M. Et al (1997) señala que el mundo asiste a un cambio en el modo de producción el cual incluye nuevas maneras de producir y aplicar conocimiento: transdisciplinar, heterogéneo y transitorio. El conocimiento tiene que ser útil para alguien y conjuntar los intereses de varios actores. Todo lo que se ha discurrido sobre el

cambio en la forma de producir, distribuir y comercializar el conocimiento tiene que ver forzosamente con la educación y en particular con la de tipo superior. Las instituciones educativas que deseen conservar su prestigio y posición, o simplemente sobrevivir, deberán adaptarse a las tendencias actuales. Como bien comenta Thurow (1999) en su noción de desequilibrio, los cambios y fluctuaciones inesperadas significan problemas pero también grandes oportunidades. Para que las universidades puedan sobrevivir a esta tercera revolución industrial deben transformarse. La transformación de la educación superior cruza tanto por sus relaciones con la sociedad, el Estado y los mercados de trabajo, como por sus estructuras internas, sus insumos y sus procesos, pero aquí nos ocuparemos solamente de aquellos aspectos directamente relacionados con el aprendizaje y la enseñanza, para destacar los nuevos retos que enfrentan estudiantes y profesores.

1. III. El perfil de los estudiantes y docentes de la educación superior

2. 3.1. El perfil estudiantil

3. El término estudiante designa a una persona que estudia. Es decir, a un individuo que participa activamente de su aprendizaje, que se involucra con él y que disfruta de hacerlo. El estudiante de la sociedad del conocimiento ya no es un alguien que se sienta en su pupitre a escuchar las sabias palabras de su maestro, ni repite de memoria largos cuestionarios, ahora es un ser activo que investiga, critica y explora vías alternativas para construir conocimiento. Estas características no tienen exclusivamente un fin noble, de crecimiento personal y amor por el conocimiento; por el contrario, se necesitan para enfrentar un mercado de trabajo cada vez más competido y estrecho. Si el estudiante no desea situarse al final de la fila y estar en posibilidades de obtener un empleo moderadamente remunerado, debe desarrollar habilidades que le permitan

estar a la altura de las nuevas demandas laborales. Un primer aspecto es la disposición hacia el aprendizaje significativo. En otras palabras, el estudiante debe desear ir al fondo en el abordaje que se hace del conocimiento al que se quiere llegar, establecer relaciones con lo ya aprendido, aclarar y detallar conceptos. En palabras de Entwistle (citado por Coll et al., 1993:29), debe existir un enfoque profundo que se caracteriza por “intención de comprender, fuerte interacción con el contenido, relación de nuevas ideas con el conocimiento anterior, relación de conceptos con la experiencia cotidiana; relación de datos con conclusiones y examen de la lógica de los argumentos”. Este estudiante es además responsable de su propio aprendizaje. No se limita a recibir y estudiar lo que el profesor le proporciona en clase. Por el contrario, busca información adicional, compara, analiza, critica de manera fundamentada. Para este individuo, no hay pretextos para no estudiar, si el profesor no llega a clase, si no le da toda la información, si no hay empatía con el mismo no importa; él mismo busca la solución a sus necesidades de aprendizaje. Por supuesto, es preferible contar con un profesor que se encuentre inserto en el enfoque constructivista del aprendizaje. El estudiante del siglo XXI se preocupa por desarrollar habilidades complejas como la creatividad y la innovación. No se conforma con la que encuentra en los libros, sino que va más lejos. Analiza y crea nuevas explicaciones y formas de expresión. Relaciona lo que lee con conocimientos previos y contextos distintos; es decir, los integra en un todo coherente y no como piezas separadas de un rompecabezas. El dominio de herramientas tecnológicas también forma parte de las características de este nuevo estudiante. Como señala la OCDE (2001: 6) “los estudiantes con poca o nula exposición a las computadoras y tecnologías de la información tendrán dificultades para realizar una transición suave al moderno mercado de trabajo”. Por ello, deben preocuparse por dominar las computadoras, paquetería para el aprendizaje de su disciplina y bases de datos. Esto último trae aparejada la necesidad de

desarrollar habilidades para la búsqueda de información y la discriminación acertada sobre la validez de los datos encontrados. Otra habilidad paralela es el conocimiento del idioma inglés, como vía de acceso a las fuentes informativas del mundo. Aprender para la vida es otra de las características fundamentales. El estudiante actual requiere estar consciente de que le tocó vivir en una época sumamente compleja, especialmente en lo que al empleo se refiere. Ya no basta tener un título de licenciatura, debe seguir aprendiendo. Por un lado porque el auge del credencialismo ha elevado los niveles de estudio aunque no así los salarios, como bien lo señala la teoría de la segmentación. Por el otro, porque el desarrollo de nuevos conocimientos ocurre de forma tan acelerada que lo aprendido hoy mañana es obsoleto. El estudiante necesita estar consciente de la necesidad de desarrollar habilidades que le permitan en el futuro autoactualizarse y adaptarse a los vaivenes del mercado de trabajo. Como lo cita Chavarría Olarte (2004 p.14), la UNESCO indica que: “La finalidad de la educación debe ser no solo formar jóvenes con miras a un oficio determinado sino sobre todo capacitarlos para que puedan adaptarse a tareas diferentes y perfeccionarse sin cesar a medida que evolucionan las formas de producción y las condiciones de trabajo; así la educación debe tender a facilitar la reconversión profesional”.

4. Las características que requiere el estudiante actual y futuro profesionista, tiene relación con un cambio en la conformación de las profesiones más demandadas. Las antiguas profesiones liberales y las monodisciplinarias se están transformando. Como lo indica el boletín de Japón (2004), en el futuro el empleo dependerá menos de la posesión de un título y más de su “educabilidad” y “empleabilidad”. Las definiciones ocupacionales se volverán más difíciles de establecer y las descripciones de empleo antiguas se volverán obsoletas. Reich (1998) plantea el advenimiento del “analista simbólico” para referirse a individuos que deben resolver problemas

manipulando símbolos y desenvolviéndose en condiciones de ambigüedad e incertidumbre. Según explica Reich, este es el tipo de profesionista al que todos los profesionales deberían aspirar. Este individuo no trabaja con conocimientos fijos o pasados de moda, por el contrario, el cambio y la ambigüedad le exigen saber moverse en esas condiciones y utilizar el conocimiento ya existente para solucionar problemas determinados. Su empleo no está asegurado, sólo puede sostenerse en la medida como resuelva problemas, los identifique y salga de la rutina. La figura del analista simbólico sintetiza las características planteadas líneas arriba como necesarias en los estudiantes que deseen llegar a ser profesionistas competitivos.

5. Como se ha analizado, las características indispensables para este nuevo profesional son muchas y nada sencillas de lograr. Por una parte porque los años de escolarización han creado hábitos y resistencias al cambio de enfoque en los estudiantes. Cuesta mucho de pronto enterarse de que el maestro ya no va a proporcionar todas las respuestas, que hay que salir a buscarlas. Por el otro, porque el acceso a los idiomas y a las herramientas tecnológicas no es sencillo para todos, muchos estudiantes en México no tienen acceso a Internet ni computadora en casa y aún cuando se cumplan todas las condiciones y se posean las características del “analista simbólico”, esto no garantizará un empleo estable y bien remunerado, sólo asegura estar en posesión de las armas indispensables para competir en un mercado laboral incierto.

7. 3.2. El perfil docente

8. El constructivismo no sólo se limita a señalar cómo concibe a los estudiantes y cómo deben actuar, consecuentemente, también ubica a los profesores como parte fundamental del cambio en la manera de enseñar y aconseja el desarrollo de ciertas actitudes y habilidades. Veamos ahora los cambios en el papel tradicional del profesor motivados por la sociedad del

conocimiento y los directamente vinculados con el constructivismo. Lejos han quedado los días cuando el profesor conseguía su título y con ello la facultad para desempeñar su trabajo de forma indefinida. Tampoco se habla más del maestro que imparte clases magistrales y transmite su saber a los inexpertos alumnos. Ahora el término apropiado es facilitador, acompañante, guía. Ya no hay conferencia sino intercambio de ideas, trabajo colaborativo, resolución de problemas e investigación. Para lo anterior el profesor debe convertirse en experto de uno o varios temas con una calificación académica elevada. La continua actualización es una virtud imprescindible dado el vertiginoso crecimiento y renovación del conocimiento. También necesita encontrar las formas apropiadas para vehicular la información y desarrollar habilidades en sus alumnos. Por consiguiente, el académico debe estar al corriente de las teorías, métodos y técnicas que le garanticen el aprendizaje de sus estudiantes. Estos son algunas de las sugerencias del constructivismo, aunque la lista de cualidades que los profesores deben tener no termina allí, según la OCDE (2001:10) el conocimiento especializado de los profesores sobre algún tema debe ser complementado con competencias pedagógicas enfocadas hacia la formación de un espectro de habilidades de alto nivel, incluyendo la motivación para aprender, la creatividad y la cooperación. Otra de las habilidades imprescindibles es el uso de la tecnología. El profesor además de saber manejar las herramientas tecnológicas para efectuar tareas relacionadas con sus funciones debe conocer el ámbito de la tecnología aplicada al aula. Es decir, saber utilizar paquetería computacional especializada en su disciplina para incrementar el aprendizaje. En este caso, el concepto de “curva de experiencia” de Morales Frías (1993) resulta importante, porque puede ser que el profesor tenga muchos años impartiendo bien su materia pero si no integra las tecnologías educativas corre el riesgo de verse desplazado por aquellos que sí lo hacen. El profesor necesita saber trabajar en equipo.

Tradicionalmente el docente no tenía necesidad de involucrarse con sus colegas. Ahora se dice que debe desarrollar el sentido de pertenencia a su organización y por ende trabajar con los demás miembros para alcanzar más y mejores niveles de desempeño. Esta idea proviene de la metáfora de la organización que aprende Morgan (2001). En ella se considera que una organización sobrevive si sus miembros están comprometidos con sus fines y tienen capacidad de aprender en grupo, para plantear respuestas novedosas e innovadoras a las demandas de un mercado cada vez más incierto y volátil. El desarrollo de nuevo conocimiento, las innovaciones tecnológicas y la fluctuación de la economía, provocan inestabilidad en el empleo. Por tal razón, el profesor debe ser polivalente. En el caso de los pedagogos, por ejemplo, súbitamente han aparecido nuevas áreas de competencia, como la tutoría, la programación neurolingüística y la educación continua. Al mismo tiempo se han cerrado áreas antiguas para hacer lugar a las nuevas. Si el profesor no se adapta y se involucra con los campos emergentes, su espacio de acción se reducirá trayendo como consecuencia final el desempleo. La flexibilidad es otra de las exigencias de la economía basada en el conocimiento, como bien ilustra Perilleux (2001, p. 21) “En nuestros días, la flexibilidad no es más que una manera de impedirle al capitalismo el reproche de la opresión”. Es decir, no se trata de un valor agregado, es simplemente una necesidad imperiosa para adaptarse a las nuevas exigencias. Si la universidad requiere que un profesor abandone momentáneamente la investigación para dedicarse a la administración; éste profesor deberá tener la capacidad para desempeñar su nuevo trabajo de manera eficiente, es lo que Perilleux (2001, p. 23) llama “flexibilidad funcional”. En los siglos anteriores, saber expresarse en lenguas extranjeras era más una muestra de refinamiento y alcurnia que una necesidad. Los grandes descubrimientos y desarrollos tecnológicos que se han producido en los

Estados Unidos han provocado que la mayor parte de la difusión del conocimiento sea escrita en inglés.

Según Cantero (2002) más de mil millones de personas lo usan para comunicarse en la vida diaria y en los negocios. Dominar idiomas extranjeros, básicamente el inglés, se ha convertido pues, en una obligación para todo sujeto interesado en obtener la calificación para incorporarse con éxito al mercado laboral. Los profesores no pueden escapar a la nueva situación. Resulta prácticamente imposible impartir una clase con bibliografía actualizada sin por lo menos leer en inglés. Un profesor que no lo domina maneja generalmente un conocimiento obsoleto y condena a sus alumnos a estar en desventaja en el mercado laboral. La movilidad también se ve afectada por la falta de dominio de lenguas extranjeras. Al no poder comunicarse por lo menos en la ahora llamada “lingua franca” tampoco se accede a los beneficios de intercambios académicos ni se participa en redes de trabajo ni proyectos que impliquen la expresión en otro idioma. Aprender a aprender es otro requisito para el maestro. Anteriormente, el profesionista obtenía su título y su cedula y esto lo facultaba para desempeñar su profesión por tiempo indefinido. En la era de conocimiento esta situación cambia sustancialmente. Los adelantos tecnológicos y la generación de conocimiento se produce de manera tan vertiginosa que el profesor no debe ignorarlos so pena de impartir conocimientos arcaicos. La escuela ya no termina al momento de graduarse. El aprendizaje dura toda la vida y el profesor debe tener la capacidad de aprender por sí mismo, de actualizarse, de elegir el conocimiento que le es indispensable para seguir desempeñando de manera eficiente su papel. En muy estrecha relación se encuentra la idea de la certificación. Se ha puesto de moda certificar maestros. Los que se encuentran a favor justifican su postura diciendo que de esta manera se garantiza que el conocimiento impartido no sea antiguo, los detractores de la medida contraatacan diciendo que

es una forma de obtener dinero y de tener permanentemente a los profesores obligados a presentar exámenes. Como hemos visto, son muchas las repercusiones de la economía del conocimiento en el papel del profesor. No obstante, la sociedad del conocimiento también tiene otras repercusiones sobre las cuales se debe reflexionar. Por ejemplo la ansiedad y estrés que repercuten en la calidad de vida de los maestros. El tiempo de ocio se reduce ya que el nuevo profesor debe dedicar su vida a mejorar continuamente sus competencias pues corre el riesgo de volverse obsoleto y perder el empleo.

9. IV. Las competencias profesionales y docentes

10. 4.1. Contexto y método de la investigación

11. Los resultados que a continuación se muestran forman parte del estudio “Diagnóstico del modelo académico y su transición hacia el enfoque de competencias profesionales” que la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) se encuentra realizando a fin de valorar y mejorar la función sustantiva de docencia y la pertinencia de los programas educativos. Un apartado importante del cuestionario aplicado tanto a docentes como estudiantes lo constituye el de competencias que estos sujetos educativos deben de poseer para actuar en el escenario de la sociedad del conocimiento. El marco muestral, considerando los criterios de Fisher y Navarro (1982), se conformó por 580 estudiantes inscritos en los dos últimos años de su carrera profesional de un universo de 7,476. En tanto el muestreo correspondiente al profesorado de tiempo completo (PTC) fueron 276 de un universo de 886 PTC. El total de instrumentos aplicados fue 948 estudiantes y de 166 en docentes.

12. 4.2. Competencias estudiantiles en el marco de la sociedad del conocimiento

13. Para el objeto de esta investigación se consideró la clasificación de competencias instrumentales, sistémicas e interpersonales definida por el Espacio Europeo de la Enseñanza Superior (EEES, 1999).

14. 4.2.1 Competencias instrumentales

Las competencias instrumentales se conciben como las capacidades cognitivas, metodológicas, técnicas y lingüísticas que se consideran necesarias para la comprensión, la construcción, el manejo, el uso crítico y ajustado a las particularidades de las diferentes prácticas profesionales, de los métodos, procedimientos, técnicas e instrumentos profesionales. Las tablas 1 y 2 demuestran que tanto estudiantes como docentes coinciden en 8 de las competencias al enunciarlas como indispensables para la formación profesional, destacando con mayor porcentaje aquellas relacionadas con los conocimientos básicos generales y específicos de la profesión así como con la capacidad de análisis y síntesis para la identificación y solución de problemas relacionados con la profesión; de forma particular los docentes consideraron indispensable también la habilidades básicas para el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la profesión.

15. 4.2.2. Competencias sistémicas

16. Las competencias sistémicas hacen referencia a las capacidades relativas a todos los sistemas (combinación de entendimiento, sensibilidad y conocimiento; necesaria la previa adquisición de competencias instrumentales e interpersonales). En general hacen referencia a las cualidades individuales, así como la motivación a la hora de trabajar. Las tablas 3 y 4 demuestran que tanto estudiantes como docentes coinciden en 10 competencias considerándolas como indispensables para la formación profesional. Tanto para estudiantes como para docentes la competencia más indispensable, en razón de la proporción, es la relacionada con la capacidad de

aplicar los conocimientos a la práctica en contextos laborales y profesionales. En segundo orden de importancia, los estudiantes señalan como indispensable la capacidad para la innovación y la calidad en el trabajo; en tanto que para los docentes lo es la capacidad de aprender permanentemente.

17. 4.2.3 Competencias interpersonales

18. Este conjunto de competencias se vinculan con las habilidades de relación social e integración en distintos grupos, así como la capacidad de desarrollar trabajos en equipos específicos y multidisciplinares (interacción social y cooperación laboral). Las tablas 5 y 6 demuestran que tanto estudiantes como docentes coinciden en las 6 competencias al identificarlas como indispensables para la formación profesional. En el caso de los estudiantes destacan las siguientes competencias: capacidad de crítica y autocrítica para la mejora e innovación del desempeño laboral y la capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas disciplinares y profesionales. Para los docentes las competencias indispensables con mayor relevancia, de acuerdo a los porcentajes son: capacidad para adquirir un compromiso ético y solidario a través de la profesión así como la realización de trabajo cooperativo y colaborativo en grupos multidisciplinares para el desarrollo de procesos y proyectos laborales conjuntos.

19. 4.3. Competencias docentes en el marco de la sociedad del conocimiento

Derivado de los perfiles requeridos para los docentes en el contexto educador de la sociedad del conocimiento, se han identificado un conjunto de competencias necesarias para el ejercicio docente en el proceso de tránsito de un modelo formativo centrado en la enseñanza hacia un modelo que propicia el desarrollo y ejercicio de competencias profesionales. Dado lo anterior, las tablas 7 y 8 muestran las seis competencias, que desde la perspectiva de los docentes

y estudiantes, deben estar presentes en el ejercicio de la docencia. En forma diferenciada las competencias indispensables para docentes como para estudiantes son las siguientes: En el caso de los docentes los mayores porcentajes se relacionan con el conocimiento y uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos educativos así como el aplicar distintas maneras de promover el aprendizaje, utilizar técnicas para su valorar su comprensión y emplear estrategias para impartir pertinente y significativamente las clases. Por lo que se refiere a los estudiantes, las competencias indispensables con mayor porcentaje son: fomentar y facilitar la apertura y relación con los profesionales y académicos de otros países con idioma distinto y para atender la formación de los alumnos en cuanto al acceso a conocimiento en fuentes de información distintas a su lengua natal así como el conocimiento y uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos educativos.

20. V. Conclusiones

21. A lo largo de este documento se han analizado los cambios que se han gestado a partir de las alteraciones en los modos de producción para dar lugar al inicio de una economía basada en el conocimiento. Este nuevo escenario permite explicar las modificaciones requeridas en el papel de la educación superior, así como los nuevos perfiles a enfrentar por estudiantes y profesores. Los resultados del estudio permitieron identificar la congruencia entre los perfiles definidos para estudiantes y docentes en el contexto de la sociedad del conocimiento con las competencias demandadas como indispensables para la formación profesional y el ejercicio de la docencia por los estudiantes y docentes que formaron parte de la investigación.

Así entonces, el perfil de los estudiantes se caracteriza por:

- Desarrollar habilidades que le permitan estar a la altura de las nuevas demandas laborales.
- Desarrollar habilidades complejas como la creatividad y la innovación
- Dominar herramientas tecnológicas
- Aprender para la vida
- Resolver problemas manipulando símbolos y desenvolviéndose en condiciones de ambigüedad e incertidumbre
- Poseer habilidades comunicativas

En relación con este perfil, las competencias correspondientes al mismo son las siguientes:

- Poseer conocimientos básicos generales y específicos de la profesión
- Aplicar los conocimientos a la práctica en contextos laborales y profesionales.
- Innovar los procesos y la calidad en el trabajo
- Realizar crítica y autocrítica para la mejora e innovación del desempeño laboral
- Aplicar las tecnologías de la información y la comunicación en el ejercicio de la profesión.
- Aprender permanentemente
- Adquirir un compromiso ético y solidario a través del ejercicio de la profesión
- Identificar, analizar y solucionar problemas relacionados con la profesión.
- Realizar trabajo cooperativo y colaborativo en grupos multidisciplinares
- Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas disciplinares y profesionales.

En el mismo escenario de la sociedad del conocimiento, el perfil exigido al docente se caracteriza por:

- Ser facilitador, acompañante, guía
- Transferir la información y desarrollar habilidades en sus alumnos
- Saber manejar las herramientas tecnológicas para efectuar tareas relacionadas con sus funciones
- Trabajar colegiadamente
- Desempeñar roles emergentes
- Saber expresarse en lenguas extranjeras

En correspondencia con este perfil, se demandan las siguientes competencias docentes:

- Aplicar distintas maneras de promover el aprendizaje y utilizar técnicas para valorar su comprensión y emplear estrategias para impartir pertinente y significativamente las clases
- Conocer y usar las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos educativos
- Fomentar y facilitar la apertura y relación con los profesionales y académicos de otros países
- Asumir un papel diferente del vinculado tradicional y estrictamente con la transmisión de información
- Facilitar la apertura y relación con los profesionales y académicos de otros países con idioma distinto

De manera conclusiva puede señalarse que si bien los perfiles y competencias estudiantiles y docentes son resultantes de una investigación institucional, los resultados pueden

en un momento dado constituirse en un referente para las instituciones de educación superior al momento de realizar procesos de redefinición de las profesiones, los alcances del currículo, los modelos de formación profesional, hasta el ejercicio de la práctica docente en un contexto emergente como lo es el de la sociedad del conocimiento.

REFERENCIAS

Cantero (2002). El inglés en el mundo.(<http://sapiens.ya.antoniocantero/el-ingles-en-el-mundo.htm>) Recuperado el 10 de marzo de 2010.

Coll, C. y otros. (1993). El constructivismo en el aula. España, Grao.

Chavarría Olarte, M. (2004). Educación en un mundo globalizado, retos y tendencias del proceso educativo. México, Trillas.

Espacio Europeo de la Enseñanza Superior (EEES). (1999) Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999. Consultado en Diciembre 22 de 2010. Texto completo en http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf

Fisher, L. y Navarro, A. (1982). Introducción a la investigación de mercados. México: Fondo de Cultura Interamericano.

Foray, D. (2000). L'économie de la connaissance (La economía del conocimiento). Francia, La decouverte et Syros.

Gibbons, M., Limoges, C., Nowontny, H. (1997). La nueva producción del conocimiento.
Barcelona, Pomares.

Ludger, P. (1995). La reestructuración productiva como modernización reflexiva. México,
Universidad Autónoma Metropolitana.

Morales Frías, J. (1993). Economía de la educación. Santiago, CIEP.

Morgan, G. (1993). Images of Organization. Estados Unidos.

OCDE. (1987) Universities under scrutiny, Paris, autor.

OCDE (2001). Teachers for tomorrow's schools (Maestros para las escuelas de mañana). Paris,
autor

OCDE (2001). Knowledge and Skills for life (Conocimiento y habilidades para la vida). Paris,
autor.

Perilleux, T. (2001). Les tensions de la flexibilité (Las tensiones de la flexibilidad). Francia,
Desclée de Brouwer.

Reich, R.B. The work of nations (El trabajo de las naciones). Estados Unidos, Vintage Books.

Thurow, L. C. (1999). Building Wealth: the new rules for individuals, companies and nations in a Knowledge based economy.

UNESCO (1993) Strategies for Change and Development in Higher Education (Estrategias para el cambio y desarrollo de la educación superior), Paris, autor.

UNESCO.1995. Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior. París, autor.

UNESCO. (2002). Financing education, investment and returns (Financiamiento de la educación, inversiones y ganancias). París, autor.

Tablas

Tabla 1 Competencias instrumentales demandadas por los estudiantes

<i>Estudiantes: Competencias Indispensables (I), Necesarias (N) o Complementarias (C) para la formación profesional</i>	<i>I</i>	<i>N</i>	<i>C</i>
Conocimientos básicos generales y específicos de la profesión.	(597) 63%	(288) 30.4%	(35) 3.7%
Capacidad de análisis y síntesis para la identificación y solución de problemas relacionados con la profesión.	(504) 53.2%	(354) 37.3%	(47) 5%
Capacidad para organizar y planificar con visión los procesos laborales inherentes a la profesión en contextos específicos de trabajo.	(466) 49.2%	(384) 40.5%	(71) 7.5%
Capacidad para tomar decisiones en el ámbito laboral y en situaciones de contingencia no previstas.	(489) 51.6%	(362) 38.2%	(67) 7.1%
Capacidad de comunicación oral y escrita de textos propios de su profesión.	(475) 50.1	(379) 40%	(66) 7%
Conocimiento de una segunda lengua.	(464) 48.9%	(353) 37.2%	(100) 10.5%
Habilidades para la gestión y aplicación de conocimiento profesional.	(456) 48.1%	(389) 41%	(66) 7%
Habilidades básicas para el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la profesión.	(475) 50.1%	(355) 37.4%	(87) 9.2%

Tabla 2 Competencias instrumentales demandadas por los docentes

<i>Docentes. Competencias Indispensables (I), Necesarias (N) o complementarias (C) para la formación profesional</i>	<i>I</i>	<i>N</i>	<i>C</i>
Conocimientos básicos generales y específicos de la profesión.	(134)79.8%	(28)16.7%	(4)2.4%
Capacidad de análisis y síntesis para la identificación y solución de problemas relacionados con la profesión.	(127)75.6%	(37)22%	(2)1.2%
Capacidad para organizar y planificar con visión los procesos laborales inherentes a la profesión en contextos específicos de trabajo.	(101)60.1%	(58)34.5%	(6)3.6%
Capacidad para tomar decisiones en el ámbito laboral y en situaciones de contingencia no previstas.	(109)64.9%	(49)29.2%	(8)4.8%
Capacidad de comunicación oral y escrita de textos propios de su profesión.	(115)68.5%	(43)25.6%	(9)5.4%
Conocimiento de una segunda lengua.	(81)48.2%	(70)41.7%	(14)8.3%
Habilidades para la gestión y aplicación de conocimiento profesional.	(102)60.7%	(56)33.3%	(8)4.8%
Habilidades básicas para el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la profesión.	(126)75%	(37)22%	(4)2.4%

Tabla 3 Competencias sistémicas demandadas por los estudiantes

<i>Estudiantes: Competencias Indispensables (I), Necesarias (N) o Complementarias (C) resultan para la formación profesional</i>	<i>I</i>	<i>N</i>	<i>C</i>
Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica en contextos laborales y profesionales.	(607) 64%	(273) 28.8%	(30) 3.2%
Habilidades de investigación en el campo profesional.	(492) 51.9%	(371) 39.1%	(46) 4.9%
Capacidad de aprender permanentemente.	(500) 52.7%	(338) 35.7%	(69) 7.3%
Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones profesionales y laborales.	(518) 54.6%	(320) 33.8%	(72) 7.6%
Creatividad o capacidad de generar nuevas ideas en el trabajo.	(491) 51.8%	(344) 36.3%	(73) 7.7%
Capacidad de liderazgo laboral.	(500) 52.7%	(314) 3.1%	(93) 9.8%
Capacidad de trabajar de forma autónoma en el ejercicio de la profesión.	(484) 51.1%	(331) 34.9%	(95) 10%
Capacidad para el diseño, gestión y desarrollo de proyectos profesionales.	(477) 50.3%	(353) 37.2%	(79) 8.3%
Iniciativa y espíritu emprendedor en situaciones profesionales y laborales.	(494) 52.1%	(327) 34.5%	(90) 9.5%
Capacidad para la innovación y la calidad en el trabajo.	(522) 55.1%	(301) 31.8%	(87) 9.2%

Tabla 4 Competencias sistémicas demandadas por los docentes

<i>Docentes: Competencias Indispensables (I), Necesarias (N) o complementarias (C) resultan para la formación profesional</i>	<i>I</i>	<i>N</i>	<i>C</i>
Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica en contextos laborales y profesionales.	(129) 76.8%	(35) 20.8%	(2) 1.2%
Habilidades de investigación en el campo profesional.	(88) 52.4%	(73) 43.5%	(5) 3%
Capacidad de aprender permanentemente.	(119) 70.8%	(43) 25.6%	(3) 1.8%
Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones profesionales y laborales.	(112) 6.7%	(50) 29.8%	(3) 1.8%
Creatividad o capacidad de generar nuevas ideas en el trabajo.	(109) 4.9%	(52) 31%	(4) 2.4%
Capacidad de liderazgo laboral.	(99) 58.9%	(59) 35.1%	(8) 4.8%
Capacidad de trabajar de forma autónoma en el ejercicio de la profesión.	(93) 55.4%	(62) 36.9%	(10) 6%
Capacidad para el diseño, gestión y desarrollo de proyectos profesionales.	(92) 54.8%	(64) 38.1%	(9) 5.4%
Iniciativa y espíritu emprendedor en situaciones profesionales y laborales.	(104) 61.9%	(53) 31.5%	(9) 5.4%
Capacidad para la innovación y la calidad en el trabajo.	(111) 6.1%	(47) 28%	(8) 4.8%

Tabla 5 Competencias interpersonales demandadas por los estudiantes

<i>Estudiantes: Competencias Indispensables (I), Necesarias (N) o Complementarias (C) resultan para la formación profesional</i>	<i>I</i>	<i>N</i>	<i>C</i>
Capacidad de crítica y autocrítica para la mejora e innovación del desempeño laboral.	(481) 50.7%	(382) 40.3%	(58) 6.1%
Trabajo cooperativo y colaborativo en grupos multidisciplinares para el desarrollo de procesos y proyectos laborales conjuntos.	(396) 41.8%	(441) 46.5%	(74) 7.8%
Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas disciplinares y profesionales.	(481) 50.7%	(360) 38%	(77) 8.1%
Apreciación de la diversidad y de la multiculturalidad propiciando su integración en proyectos relacionados con la profesión.	(415) 43.8%	(421) 44.4%	(77) 8.1%
Habilidad para trabajar en un contexto internacional y conocimiento de culturas y costumbres de otros países.	(433) 45.7%	(382) 40.3%	(107) 11.3%
Capacidad para adquirir un compromiso ético y solidario a través de la profesión.	(444) 46.8%	(369) 38.9%	(107) 11.3%

Tabla 6 Competencias interpersonales demandadas por los docentes

<i>Docentes: Competencias Indispensables (I), Necesarias (N) o complementarias (C) resultan para la formación profesional</i>	<i>I</i>	<i>N</i>	<i>C</i>
Capacidad de crítica y autocrítica para la mejora e innovación en el desempeño laboral.	(110) 65.5%	(53) 31.5%	(4) 2.4%
Trabajo cooperativo y colaborativo en grupos multidisciplinares para el desarrollo de procesos y proyectos laborales conjuntos.	(111) 66.1%	(49) 29.2%	(7) 4.2%
Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas disciplinares y profesionales.	(96) 57.1%	(62) 36.9%	(7) 4.2%
Apreciación de la diversidad y de la multiculturalidad propiciando su integración en proyectos relacionados con la profesión.	(70) 41.7%	(79) 47%	(16) 9.5%
Habilidad para trabajar en un contexto internacional y conocimiento de culturas y costumbres de otros países.	(77) 45.8%	(74) 44%	(15) 8.9%
Capacidad para adquirir un compromiso ético y solidario a través de la profesión.	(119) 70.8%	(41) 24.4%	(6) 3.6%

Tabla 7. Competencias para transitar hacia un cambio en el ejercicio de la docencia desde la perspectiva de los docentes.

<i>Docentes: Competencias indispensables (I), necesarias (N) o complementarias (C) para transitar hacia un cambio en el ejercicio de su docencia</i>	<i>I</i>	<i>N</i>	<i>C</i>
Fomentar y facilitar la apertura y relación con los profesionales y académicos de otros países con idioma distinto y para atender la formación de los alumnos en cuanto al acceso a conocimiento en fuentes de información distintas a su lengua natal.	(69) 41.1%	(58) 34.5%	(30) 17.9%
Asumir un papel diferente del vinculado tradicional y estrictamente con la transmisión de información y actuar como guía del proceso de aprendizaje de los alumnos facilitando la adquisición y creación de conocimiento.	(82) 48.8%	(64) 38.1%	(10) 6%
Trabajar en contextos diferentes a los tradicionales, como son los ámbitos relacionados con la educación permanente, el emprendedurismo, grupos con necesidades educativas especiales, etc.	(60) 35.7%	(76) 45.2%	(22) 13.1%
Conocimiento y uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos educativos.	(119) 70.8%	(33) 19.6%	(5) 3%
Atender a alumnos de distintas nacionalidades, lenguas y culturas, realidad que complica las estrategias de trabajo docente actual.	(45) 26.8%	(76) 45.2%	(33) 19.6%
Comprender y saber cómo aplicar distintas maneras de promover el aprendizaje, utilizar técnicas para su valorar su comprensión y emplear estrategias para impartir pertinente y significativamente las clases.	(103) 61.3%	(45) 26.8%	(8) 4.8%

Tabla 8. Competencias para transitar hacia un cambio en el ejercicio de la docencia desde la perspectiva de los estudiantes.

<i>Estudiantes: Competencias Indispensables (I), Necesarias (N) o Complementarias (C) para transitar hacia un cambio en el ejercicio del trabajo docente</i>	I	N	C
Fomentar y facilitar la apertura y relación con los profesionales y académicos de otros países con idioma distinto y para atender la formación de los alumnos en cuanto al acceso a conocimiento en fuentes de información distintas a su lengua natal.	(449) 47.4%	(376)) 39.7 %	(77)) 8.1%
Asumir un papel diferente al rol tradicional relacionado con la transmisión de información para actuar como guía del proceso de aprendizaje de los alumnos facilitando la adquisición y creación de conocimiento.	(351) 37%	(475)) 50.1 %	(74)) 7.8%
Trabajar en contextos diferentes a los tradicionales, como son los ámbitos relacionados con la educación permanente, el emprendedurismo, grupos con necesidades educativas especiales, etc.	(346) 36.5%	(437)) 46.1 %	(111)) 11.7 %
Conocimiento y uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos educativos.	(476) 50.2%	(325)) 34.3 %	(84)) 8.9%
Atender a alumnos de distintas nacionalidades, lenguas y culturas.	(338) 35.7%	(380)) 40.1 %	(170)) 17.9 %
Comprender y saber cómo aplicar distintas maneras de promover el aprendizaje, utilizar técnicas para su valorar su comprensión y emplear estrategias para impartir pertinente y significativamente las clases.	(430) 45.4%	(379)) 40%	(89)) 9.4%

ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA UNA UNIDAD TEMÁTICA DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE DE INGENIERÍA DE MATERIALES EN LA FACULTAD DE INGENIERÍA MECÁNICA Y ELÉCTRICA, DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Dimas, C.¹, Martínez, G.², Garza J.³

^{1,2,3} UANL, Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica

cgdimas@gmail.com, Gabrilo2009@hotmail.com, jagarza48@gmail.com,

Trabajo preparado para su presentación en Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL

Eje temático: Estrategias y Procesos Educativos

Sublínea de Investigación: Competencias en la Educación Superior

RESUMEN

La Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (FIME) de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) se encuentra en un proceso hacia la implementación de sus currículos en base a competencias para satisfacer las demandas de la sociedad moderna a los egresados de sus carreras de ingenierías. Este trabajo presenta un estudio exploratorio sobre el diseño y evaluación de la efectividad de una secuencia didáctica que se pretende implementar en las unidades de aprendizaje de Ingeniería de Materiales bajo el sistema por competencias en la FIME, UANL. El trabajo aquí presentado se efectuó en lo particular sobre la unidad temática Deflexión en Vigas con Apoyos Simples y en Voladizo aplicando el Método de la Doble Integración; se muestra el diseño de una secuencia didáctica a través del diseño de una serie de actividades orientadas a desarrollar las competencias particulares previstas para la unidad

temática indicada. Se presentan diferentes resultados sobre su implementación, así como la opinión de los estudiantes acerca de la secuencia didáctica implementada.

Palabras clave: Competencias, aprendizaje activo, secuencia didáctica, elemento de competencia.

INTRODUCCIÓN

Los cambios importantes en los logros tecnológicos, en la forma de vida y en los cambios demográficos ocurridos en las últimas décadas han producido una alteración radical en nuestra forma de comunicarnos, de actuar y de pensar; este nuevo entorno social demanda cambios también sustantivos en la formación de los futuros ciudadanos y por tanto plantea retos ineludibles a los sistemas educativos, a las escuelas, al currículo, a los procesos de enseñanza-aprendizaje y por supuesto a los docentes.

El modelo educativo de la Universidad Autónoma de Nuevo León, (UANL), considera que el perfil de egreso de los estudiantes debe estar sustentado en competencias generales y específicas; como características de este nuevo modelo educativo destacan las siguientes: (1) centrado en resultados de aprendizaje, (2) trabajo cooperativo entre alumnos y profesores, (3) exige nueva definición de las actividades de aprendizaje, (4) utiliza la evaluación de manera estratégica con el proceso enseñanza-aprendizaje, (5) adquieren gran importancia las TIC's (Fernández March, 2006):

La definición de competencia profesional en la FIME de la UANL (Martínez Alonso & Monsiváis Pérez, 2010) y en la cual se basa el presente estudio es “competencia es un conjunto interrelacionado de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que hace posible desempeños flexibles, creativos y competitivos en un campo profesional específico y en un contexto definido”.

Una vez elaborados los perfiles de egreso, se forma la malla curricular que está compuesta por las unidades de aprendizaje que el estudiante cursará y en las cuales se desarrollarán y evaluarán las competencias previstas en el perfil; las unidades de aprendizaje se distribuyen en las áreas de formación básica profesional, formación profesional, formación general y libre elección, cada una de las cuales tiene bien definidas las competencias a las que contribuye o tributa.

La FIME, en lo referente a los perfiles de egreso de las carreras de Ingeniero Mecánico Electricista e Ingeniero Mecánico Administrador, establece para el área mecánica lo siguiente: el egresado posee la competencia para resolver problemas de ingeniería que le permitan diseñar e integrar procesos, elementos, y sistemas mecánicos.

La unidad de aprendizaje de Ingeniería de Materiales, correspondiente al área mecánica, es la tercera unidad de aprendizaje que tributa hacia el perfil de egreso de las carreras antes mencionadas; se cursa durante el 6º. Semestre, habiendo aprobado previamente el alumno las unidades de Estática y Mecánica de Materiales en 4º y 5º semestres respectivamente.

La unidad de aprendizaje de Ingeniería de Materiales está en proceso de incorporarse al sistema por competencias; es una asignatura que tributa fuerte y directamente hacia el perfil de egreso y por esta razón es de suma importancia el buen desempeño de los estudiantes- de aquí surge la justificación de este trabajo. Desafortunadamente, experiencias obtenidas en semestres anteriores bajo el sistema de enseñanza tradicional, muestran un aprendizaje poco satisfactorio.

El presente estudio pretende dar respuesta a esta problemática, respondiendo a la pregunta de investigación: ¿Cómo se debe diseñar la secuencia didáctica para las unidades temáticas de la unidad de aprendizaje de Ingeniería de Materiales, de manera que el estudiante logre desarrollar la competencia específica formulada para dicha asignatura?

El estudio aquí propuesto es un trabajo exploratorio, dado que la unidad de aprendizaje no está aún bajo el sistema por competencias; por esta razón, este trabajo tiene por alcance un sólo grupo en el cual se evalúa el grado de desarrollo de competencias logrado por los estudiantes en la unidad temática de *Deflexión en Vigas Estáticamente Determinadas para Vigas con apoyos simples y en Voladizo aplicando el Método de Doble Integración*.

MARCO TEÓRICO

El proceso enseñanza-aprendizaje centrado en el aprendizaje, es llamado instrucción “constructivista”, a diferencia del proceso centrado en la enseñanza que es llamado “objetivista”. En la teoría constructivista, el aprendizaje ocurre cuando los estudiantes se comprometen en una actividad que utiliza el contenido y las habilidades que desean aprender; el conocimiento nuevo se construye cuando los estudiantes combinan nueva información con conocimiento ya existente a través del proceso de “reflexión”.

Este cambio en el modelo educativo exige el cambio de rol de estudiantes y profesores; en el caso de los profesores, estos toman los roles de tutor, facilitador; los alumnos adquieren principalmente el rol de autogestor de su aprendizaje –participa en la construcción de su propio proyecto educativo. Por el lado del profesor, un requisito básico es su profesionalización, la cual se traduce en una formación pedagógica institucionalizada y sistemática cuya finalidad es el facilitarle el aprendizaje de sus nuevas competencias (Fernández March, Formación Pedagógica y desarrollo profesional de los profesores de universidad: análisis de las diferentes estrategias, 2003).

La formación de competencias requiere de una metodología que se define como el conjunto de oportunidades y condiciones que se ofrecen a los estudiantes y que se organizan de

manera sistemática e intencional (de Miguel, 2005); el método es un plan de acción y debe considerar variables como número y características de los alumnos, materia, profesor, así como variables sociales y culturales; el uso exclusivo de un método es incompatible con el logro de la diversidad de metas y misión que profesores y alumnos persiguen (Fernández March, 2006). El profesor elegirá el método que juzgue más adecuado a la consecución de los logros que pretenda alcanzar con los alumnos; no obstante, la calidad y trabajo intelectual individual es más eficaz que el método de enseñanza en sí (Zabalza, 2003).

Los métodos de enseñanza con participación del alumno donde la responsabilidad del aprendizaje depende fuertemente de su actividad y compromiso, generan un aprendizaje más profundo y significativo; dentro de este marco se distinguen dos tareas que tienen los profesores en el campo metodológico (Fernández March, 2006), a saber, 1) planificar y diseñar experiencias y actividades de aprendizaje coherentes con los resultados esperados y 2) guiar y motivar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Al dar respuesta a las siguientes dos interrogantes: ¿qué queremos que aprendan nuestros estudiantes? y cuáles son los procesos involucrados en el proceso de aprender?, se vislumbra la selección del método a utilizar; a continuación se presentan una serie de estos métodos: (1) aprendizaje cooperativo, (2) aprendizaje orientado a proyectos, (3) contrato de aprendizaje, (4) aprendizaje basado en problemas, (5) lección magistral, (6) estudio de casos, (7) simulación y juego (de Miguel, 2005) (Prégent, 1990) (Brown & Atkins, 1988).

No se puede hablar de “desarrollo de competencias” sin entender el concepto de “actividad de aprendizaje”. Una actividad de aprendizaje es una tarea encomendada al estudiante con el propósito de que genere un producto concreto “llamado también evidencia” mediante el

cual el alumno comprueba al profesor que adquirió la competencia prevista por éste cuando diseñó la actividad en cuestión.

Las actividades forman parte de la decisión metodológica, constituyen unidades de actuación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, son unidades integradas, es decir, están presentes los aspectos formativos tal como la actuación de los profesores, de aquí que es muy importante que se realice una planificación adecuada de las mismas como condición imprescindible para que se desarrolle adecuadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje (Fernández March, 2006).

Las actividades de aprendizaje para el desarrollo de competencias tienen características que son imprescindibles para que realmente cumplan su propósito, entre ellas se tienen (Fernández March, 2006): (1) Debe ser válida, es decir, enfocada sobre el elemento de competencia a desarrollar, (2) confrontar al estudiante a una situación de partida compleja, (3) se deben indicar los criterios de evaluación para el producto, (4) el estudiante está activo y el profesor es sólo una guía, (5) debe existir un proceso de reflexión por el alumno para que su aprendizaje sea significativo.

Otros factores deben también tenerse en cuenta al diseñar una serie de actividades, por ejemplo, el número de estudiantes en el grupo, recursos disponibles, experiencia del profesor y los alumnos. No se planea igual una actividad para un grupo de 50 alumnos que para un grupo de 15; o bien, diferente debe ser una actividad que requiere de computadora y proyector a otra que solo requiere de un pizarrón común. Este trabajo es de carácter exploratorio, preparando la unidad de aprendizaje de Ingeniería de Materiales bajo el sistema de enseñanza por competencias. Tiene como objetivo el diseño y evaluación de una secuencia didáctica, consistente en actividades de aprendizaje orientadas a lograr que los estudiantes desarrollen la

competencia particular de la unidad temática de Deflexión en Vigas Estáticamente Determinadas con apoyos simples y en Voladizo aplicando el Método de la Doble Integración. Por otra parte, y como justificación del trabajo, se tiene que una vez estudiados los resultados, la secuencia didáctica, así como las actividades implementadas, se propondrá su aplicación a las unidades de aprendizaje impartidas por otros profesores, así como la incorporación de esta secuencia didáctica a unidades de aprendizaje similares.

MÉTODO

Definición y desglose de las competencias

La unidad de aprendizaje de Ingeniería de Materiales forma parte del área de formación profesional para los programas educativos de Ingeniero Mecánico Electricista e Ingeniero Mecánico Administrador impartidos en la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (FIME) de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). En este trabajo se muestra el desempeño de una secuencia didáctica para la unidad de aprendizaje descrita, en particular, referente a la unidad temática de Deflexión en Vigas Estáticamente Determinadas mediante el Método de La Doble Integración. Una secuencia didáctica es la manera en que se encadenan y articulan las diferentes actividades de aprendizaje tendientes a lograr que los estudiantes desarrollen las competencias establecidas para las diferentes unidades temáticas (Zabala & Arnau, 2010).

El propósito de este artículo es evaluar la eficacia de la secuencia didáctica propuesta, la cual está conformada de actividades orientadoras, actividades guiadas y actividades autónomas.

A partir de la competencia específica de la unidad de aprendizaje de Ingeniería de Materiales, se realiza el desglose en competencias particulares las cuales definirán las unidades temáticas que presenta esta unidad de aprendizaje.

La unidad de Ingeniería de Materiales tiene como competencia específica: seleccionar y aplicar el método más adecuado para determinar deflexiones y esfuerzos en diferentes tipos de vigas y columnas, dependiendo del tipo de carga –estática, dinámica o fluctuante- mediante el uso de métodos analíticos o herramientas de manejo de datos y software de graficación. El proceso de desglose se puede facilitar si damos respuesta a la pregunta: ¿qué debe lograr hacer el estudiante para que pueda demostrar la competencia específica de la unidad.

La competencia particular para la unidad temática de *Deflexión en vigas estáticamente determinadas se plantea como Resolver problemas referentes a vigas estáticamente determinadas desde el punto de vista de su deflexión, usando el Método de la Doble Integración para los casos de las vigas con apoyos simples y en voladizo.*

Esta competencia deberá ser desarrollada a partir de una serie de actividades realizadas por el alumno, quien paulatinamente y con participación activa y exhaustiva, logre la adquisición de dicha competencia. Para planificar este proceso se utiliza el concepto de elemento de competencia que se define como aquellas actividades o tareas concretas mediante las cuales se lleva a cabo el desarrollo de la competencia particular (Martínez Alonso & Monsiváis Pérez, 2010). Para cada elemento de competencia se diseñan las actividades que posibiliten su desarrollo, quedando elaborada así la secuencia didáctica que permita desarrollar la competencia enunciada. Cabe señalar que el enfoque por competencias no tendrá éxito si no se establece el ambiente de trabajo y la orientación adecuada, pues es tanto en el aula como fuera de ella en donde el estudiante desarrolla las competencias.

Las actividades diseñadas deberán tener dos funciones, a saber, el desarrollo del elemento de competencia, que es lo fundamental, y la evaluación del desarrollo de dicho elemento, por tanto, se pone de manifiesto que el aprendizaje y la evaluación del mismo no son procesos que se

realicen aislados, sino que la utilización de las actividades de aprendizaje como evidencia para la evaluación, promueve la integración y coherencia entre el aprendizaje y la evaluación, a la vez que facilita una valoración del proceso de aprendizaje y no solo de los resultados (Martínez Alonso & Monsiváis Pérez, 2010).

Diseño de actividades para la unidad temática *Deflexión en Vigas Estáticamente*
Determinadas aplicando el Método de la Doble Integración

Un factor importante para lograr el desarrollo de competencias por parte del estudiante es aplicar técnicas de aprendizaje activo, por lo que las actividades que se diseñen y apliquen deben ser una manifestación concreta de los aspectos generales de este tipo de aprendizaje.

En nuestro caso se presentan algunas actividades diseñadas y aplicadas en el curso de Ingeniería de Materiales para los programas educativos de Ingeniero Mecánico Electricista e Ingeniero Mecánico Administrador con el fin de posibilitar el desarrollo de la competencia específica y la particular previamente descrita. Es importante señalar que el trabajo aquí expuesto tiene un carácter exploratorio, pues en este momento la unidad de aprendizaje aún no está siendo impartida bajo el sistema por competencias; por otra parte, el estudio tiene como límite o alcance un grupo formado por 13 estudiantes cursando esta unidad de aprendizaje.

El curso en estudio es referente al campo de la mecánica de materiales; Al cursar esta asignatura, el estudiante cursó y aprobó dos unidades de aprendizaje previas, Estática y Mecánica de Materiales. La unidad de Estática es la asignatura que sienta los conceptos básicos tanto de la Mecánica de Materiales como de la Ingeniería de Materiales, por lo que es de esperarse que los alumnos ya tengan un nivel adecuado de las competencias elementales que son necesarias para cursar sin dificultad las asignaturas posteriores. Esto es importante destacarlo, ya que la evaluación de aspectos que se presenta más adelante discrimina entre competencias

previas y conocimientos o competencias que están por ser desarrolladas y que por ende reciben más peso en el proceso de evaluación.

El trabajo se realizó en el semestre Enero-Junio del año 2013 para un grupo de 13 estudiantes; para facilitar el diseño de las actividades se elaboró un formato que incluye la descripción del problema, la actividad, la característica propia de la actividad y el elemento de competencia que se espera desarrolle el estudiante, ver Tabla I.

Con el objeto de presentar un resumen sobre la metodología seguida en este estudio, a continuación se señalan los pasos de que consta la investigación: (1) Se identifica la problemática –arriba señalada, (2) se planifica la secuencia didáctica y se diseñan las actividades, (3) se aplica la secuencia en el grupo, (4) se diseña su evaluación y se evalúan, (5) se mide el desarrollo logrado de las competencias, (6) se toma la opinión de los estudiantes, (7) se analizan los resultados y (8) se establecen las conclusiones. A manera de ahondar en el punto (4), es necesario señalar que los instrumentos que se toman para la evaluación son las evidencias presentadas por los estudiantes y que son producto de cada actividad de aprendizaje realizada.

La unidad temática de Deflexión en Vigas Estáticamente Determinadas aplicando el Método de la Doble Integración tiene la competencia particular de: Resolver problemas referentes a vigas estáticamente determinadas desde el punto de vista de su deflexión usando el Método de la Doble Integración para los casos de las vigas con apoyos simples y en voladizo. La secuencia didáctica para lograr el adecuado desarrollo de esta competencia consta de cuatro etapas o actividades: dos actividades orientadoras, una actividad guiada y una actividad autónoma, se sugiere ver la Tabla I para una descripción en detalle de cada una de estas etapas.

La actividad orientadora es la actividad en la cual el profesor introduce la unidad temática. Una viga es un elemento mecánico o estructural relativamente largo y esbelto; en su forma más simple se coloca en posición horizontal y sirve para soportar cargas que pueden ser verticales o en dirección oblicua respecto a su eje longitudinal.

La Figura 1 muestra el diagrama esquemático de una viga estáticamente determinada con apoyos simples; por otra parte, la viga en voladizo es una viga que se sostiene únicamente en uno de sus extremos, por lo que también es llamada viga en voladizo. La Figura 2 muestra el diagrama esquemático de una viga en voladizo, así como su respectiva curva elástica.

Una vez presentadas las actividades orientadoras, se somete al estudiante a una actividad guiada extra-aula que consiste en resolver tres ejercicios sobre la unidad temática. Dado el carácter formativo de esta actividad, se desarrolló con un esquema de corrección (Martínez Alonso & Monsiváis Pérez, 2010); una vez revisadas, se regresan al alumno, pasando a recogerlas uno por uno. En este proceso, el profesor inquiere o cuestiona al alumno sobre los errores, guiándolo para que él mismo reconozca lo que hizo mal; esta actividad proporciona un proceso de reflexión para el alumno y para el profesor; es un proceso de ganar-ganar tanto para el alumno como para el profesor y cumple con el concepto de evaluación formativa.

La secuencia didáctica se cierra mediante una o varias actividades autónomas, ver Tabla I; la evaluación de cada aspecto o paso clave en la solución de estos ejercicios dan al profesor la evidencia mediante la cual evalúa el grado de desarrollo de competencias logrado por el alumno.

La Tabla II muestra las evaluaciones de los cuatro aspectos claves que el alumno debe desarrollar para obtener una solución correcta del ejercicio.

Por último, a través de encuestas el alumno muestra su opinión respecto a las actividades realizadas, así como en lo referente a aspectos relacionados con el profesor y la manera en que

presenta la unidad temática, las Figuras 5 y 6 muestran estos resultados cuyo instrumento de evaluación fueron las encuestas ya señaladas.

RESULTADOS

Los instrumentos de evaluación del desarrollo de las competencias de los estudiantes corresponden a la calificación otorgada por el profesor durante las actividades. En el presente trabajo, el grado de desarrollo de los elementos de competencias se evaluó en base a la actividad de trabajo autónomo que se describió anteriormente; la Tabla II muestra los resultados y ponderaciones de estas evaluaciones para los cuatro principales elementos que son necesarios para el desarrollo de la competencia de la unidad temática bajo estudio. La Figura 3 ilustra en porcentaje el grado de desarrollo de las competencias obtenidas por los estudiantes para cada elemento evaluado.

Este porcentaje se obtuvo después de dividir el puntaje alcanzado por todo el grupo en determinado elemento de competencia entre el puntaje máximo posible que pudiera alcanzar también todo el grupo de 13 estudiantes, es decir, ponderación de cada elemento multiplicado por 13 estudiantes.

El gráfico indica: cálculo de reacciones 92.3% muy buen nivel de desarrollo; elaboración de curva elástica 61.5%, aunque se trató en cursos previos no alcanzó a desarrollar la competencia, por lo que es un área de oportunidad. Formulación de ecuación diferencial 60.8% y establecimiento de condiciones en los apoyos 69.2%; este último es un aspecto meramente gráfico por lo que hay que trabajar extensivamente sobre él.

A manera de contraste, la Figura 4 muestra un gráfico comparativo de esta misma unidad temática evaluada por dos sistemas de enseñanza, el aquí presentado a través de la secuencia

didáctica descrita, y a través del método de enseñanza tradicional en el semestre Enero-Junio de 2012.

En cálculo de reacciones, la enseñanza tradicional muestra un nivel de aprendizaje del 60%, contra 92.3% del sistema por competencias; la elaboración de la curva elástica, por otra parte, muestra un nivel del 20%, contrastando ampliamente con un 61.5% en el sistema por competencias. De igual manera contrastan la formulación de la ecuación diferencial y el establecimiento de las condiciones en los apoyos con 35 y 44.6% respectivamente en el sistema tradicional, contra 60.8 y 69.2% respectivamente en el sistema por competencias. La Tabla III muestra la evaluación a través de la cual se obtuvieron los porcentajes anteriores.

Con la intención de conocer la opinión de los estudiantes sobre diferentes aspectos de la secuencia didáctica diseñada, se elaboró y aplicó una encuesta en la que se les pedía la evaluación de aspectos de la actividad, como motivación, aprendizaje logrado, planteamiento del problema, aplicación de ecuaciones y elaboración del reporte en general.

También dieron su opinión sobre aspectos relativos al profesor, como claridad en la exposición, material de clase, instrucciones, entre otras. Se utilizó una escala del 1 al 5, siendo 5- excelente, 4- muy bien, 3- bien, 2- regular y 1- mal. La Figura 5 muestra las opiniones sobre la actividad, mientras que la Figura 6 registra las evaluaciones de los aspectos referentes al profesor; los datos muestran: motivación 4.6, lo que indica que la actividad fue bien aceptada. Dos aspectos que sobresalen respecto al profesor, Figura 6, el concepto del tiempo fue evaluado con 3.2, lo cual indica que el profesor debe hacer una revisión en esto y la exposición de clase 4.8, lo cual es bastante aceptable. Respecto a la actividad en sí, el aspecto de aprendizaje logrado fue considerado por los estudiantes como muy bien –una ponderación de 4 en la Figura 5, los

otros aspectos también referentes a la actividad resultaron evaluados con 4.2 entre muy bien y excelente.

CONCLUSIONES

Como resultado de este trabajo se puede concluir que:

Es de carácter exploratorio, ilustró la secuencia didáctica orientada a propiciar el desarrollo de una competencia particular para la unidad de aprendizaje de Ingeniería de Materiales. Es de señalar que esta secuencia didáctica fue aplicada por el docente a un grupo consistente de trece alumnos que cursaron esta unidad de aprendizaje, con lo cual queda establecido el límite o alcance del presente estudio. La competencia particular con que se trabajó fue la de Resolver problemas referentes a vigas estáticamente determinadas -desde el punto de vista de su deflexión- usando el Método de la Doble Integración para los casos de las vigas con apoyos simples y en voladizo.

Los resultados indican: el elemento de competencia con mayor porcentaje de desarrollo es el de cálculo de reacciones, se debe a que este elemento lo han venido desarrollando los estudiantes durante dos cursos previos; como áreas de oportunidad se tienen los conceptos referentes a la ecuación diferencial de la curva elástica, a la construcción propiamente de la curva elástica, y al establecimiento de las condiciones en los apoyos. Estos dos últimos elementos de competencia tienen que ver meramente con la lectura de gráficos, queda de manifiesto que se requiere trabajar en actividades de este tipo. De igual manera se debe trabajar en el diseño de actividades sobre la formulación de la ecuación diferencial de la curva elástica, pues los alumnos muestran un 60.8% de desarrollo del aprendizaje.

La pregunta de investigación objeto de este estudio planteada en un principio se responde a través de los datos comparativos que se presentan a continuación: el grupo bajo estudio en el sistema por competencias demostró un promedio de desarrollo de competencias del 71%, mientras en un grupo del semestre Enero-Junio de 2012 en el sistema tradicional obtuvo un nivel muy inferior del 40%, ver Figura 4.

En síntesis, para trabajos futuros se propone: 1) es necesario rediseñar o crear nuevas actividades que incrementen el desarrollo de competencias, 2) diseñar actividades similares para el resto de las unidades temáticas de la unidad de aprendizaje, 3) probar esta secuencia didáctica en grupos más numerosos a fin de observar su validez.

Como contribución de este trabajo, se propone también, la aplicación de este estudio a otras unidades de aprendizaje similares del área de formación profesional impartidas por otros profesores, pues se considera la secuencia didáctica aquí presentada, una herramienta efectiva para evaluar el desempeño de las actividades de aprendizaje.

En general, del presente estudio se destacan principalmente las siguientes conclusiones:

- El aprendizaje logrado mediante la secuencia didáctica aquí propuesta es mayor que mediante el sistema tradicional, lo cual responde la pregunta de investigación.
- La secuencia didáctica presentada bajo el sistema por competencias proporciona mejor desempeño en el aprendizaje de los estudiantes.
- Los elementos de competencia referentes a la interpretación de gráficos no se desarrollaron de manera satisfactoria; siendo esto esencial en un ingeniero, se propone diseñar e implementar más actividades de aprendizaje.

- Dada la importancia de la competencia de interpretación de gráficos para la formación de ingenieros, este es un llamado de atención en general, a todos los involucrados en este proceso - tanto de esta universidad como de otras- a incluir en sus secuencias didácticas actividades que propicien el completo desarrollo de esta competencia; de igual manera, se hace el llamado a que durante el proceso, se dé seguimiento al grado de desarrollo de la competencia que el alumno va logrando.

- Como contribución de este trabajo, se espera que sea aplicado a otras unidades de aprendizaje en el área de formación profesional.

- El tiempo destinado para la realización de la actividad fue calificado de bien- 3.2 en la escala, lo cual se debe considerar como motivo de revisión por parte del profesor.

- Las encuestas aplicadas a los estudiantes son herramientas útiles que el profesor puede adoptar como medio de retroalimentación del proceso de enseñanza- aprendizaje.

REFERENCIAS

Brown, G., & Atkins, M. (1988). Effective teaching in higher education. Londres: Routledge.

De Miguel, M. (2005). Modalidades de Enseñanza centradas en el Desarrollo de Competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior. Proyecto E.A. 2005-0018.

Fernández, March, A. (2003). Formación Pedagógica y desarrollo profesional de los profesores de universidad: análisis de las diferentes estrategias. Educación 331.

Fernández, March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 35-56.

Martínez, Alonso, G., & Monsiváis Pérez, A. (2010). Desarrollo de competencias en un curso de Física para ingenieros. *Latinoamerican Journal of Physics Education*, 683-691.

Prégent, R. (1990). La preparation d' un cours. Editions de l' École Polytechnique de Nontréal.

Zabala, A., & Arnau, L. (2010). 11 Ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias (2a ed.). Barcelona, España: Graó.

Zabalza, M. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario.

TABLAS

Tabla I. Descripción de Actividades y Elementos de Competencias a ser Desarrollados en la Unidad

Temática *Deflexión en vigas estáticamente determinadas*

Descripción del problema	Actividad	Característica	Elemento de competencia que desarrolla
Determinar la deflexión que sufre la viga mostrada en un punto ubicado en el centro del claro de la viga, si el módulo de elasticidad del material es 200 Gpa y el momento de inercia de la sección es $10 \times 10^6 \text{ mm}^4$	1.) Ejercicio de una viga con apoyos simples; dadas las características del material y cargas aplicadas, se desea encontrar la deflexión en un punto específico de la viga.	Actividad orientadora Llevada a efecto por el profesor, aunque con extensiva participación de los alumnos al pedirles que infieran o debatan sobre ciertos pasos claves o procedimientos del problema; alumnos expresan dudas.	a) Cálculo de reacciones en los apoyos o soportes. c) Planteamiento de la ecuación diferencial de momentos
Si la deflexión máxima en la viga está limitada a 10 mm, seleccione el perfil W más económico que pueda ser utilizado.	2.) Ejercicio de una viga en voladizo; dadas las características del material y cargas aplicadas, se desea encontrar la deflexión en un punto específico de la viga.	Actividad orientadora Consiste en un debate con el profesor como moderador sobre ciertos pasos o procedimientos del problema; Se enfatiza el contraste entre la viga con apoyos simples y la viga en voladizo, por lo que la participación de los alumnos se incrementa y además se aclaran dudas.	e) Elaboración del diagrama de la curva elástica de la viga f) Obtención de las condiciones de frontera o de apoyo en base al diagrama de la curva elástica
Los ejercicios que se le entregan al alumno como actividad son semejantes a los arriba indicados.	3.) Resolver tres ejercicios extra-aula para entregar al tercer día; éstos les son revisados indicando sus errores y se pide entregarlos nuevamente ya corregidos.	Actividad guiada; uno a uno los alumnos pasan a recoger su tarea, de manera que el profesor cuestiona el método de solución. Este es un proceso de reflexión mediante el cual el alumno reconoce y aprende de sus errores. Por otra parte, también es proceso de reflexión para el profesor pues quizá él propicio el malentendido del alumno.	
Para la viga simplemente apoyada que se muestra, determine la deflexión que sufre la viga en un punto ubicado a 2m del extremo derecho.	4.) Actividad áulica. Se presenta al alumno un problema de una viga y se pide calcular la deflexión en una viga; se proporcionan datos del material y cargas aplicadas sobre la viga.	Actividad autónoma; el alumno utiliza sus propios medios con ayuda sólo de la calculadora.	

Tabla II. Porcentaje de Desarrollo de Competencia para cada Elemento a evaluar en la unidad temática, Semestre Enero-Junio 2013

	Cálculo de Reacciones (15 pts.)	Planteamiento de Ecuación diferencial (35 pts.)	Diagrama de la curva elástica (15 pts.)	Planteamiento de las condiciones en los apoyos (35 pts.)
Puntaje obtenido por todo el grupo	180	277	120	315
Puntaje máximo posible de todo el grupo	195	455	195	455
% Desarrollo de competencia	92.31	60.88	61.54	69.23
Promedio de desarrollo de competencia			71	
Desviación estándar			15	

Tabla III. Porcentaje de Desarrollo de Competencia para cada Elemento a Evaluar en la Unidad Temática, Semestre Enero-Junio 2012

	Cálculo de Reacciones (15 pts.)	Planteamiento de Ecuación diferencial (35 pts.)	Diagrama de la curva elástica (15 pts.)	Planteamiento de las condiciones en los apoyos (35 pts.)
Puntaje obtenido por todo el grupo	90	122	30	156
Puntaje máximo posible de todo el grupo	150	350	150	350
% Desarrollo de competencia	60	35	20	44.6
Promedio de desarrollo de competencia			40	
Desviación estándar			17	

VIII. FIGURAS

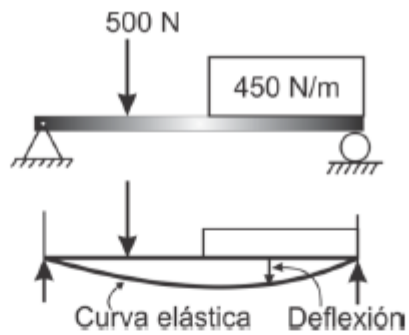


Figura 1. Diagrama esquemático de una Viga con apoyos simples y su diagrama de curva elástica.

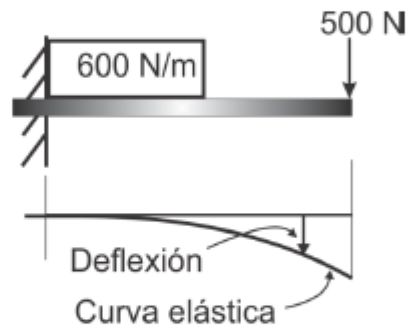


Figura 2. Diagrama esquemático de una Viga en voladizo y su diagrama de curva elástica.

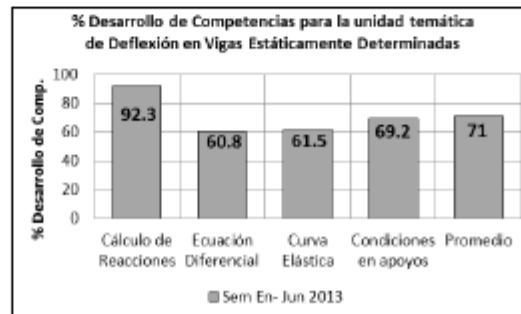


Figura 3. Porcentaje de Desarrollo de competencias, semestre Enero-Junio de 2013.



Figura 4. Gráfico comparativo de porcentaje de desarrollo de Competencias en los Semestres Enero-Junio 2012 y 2013.

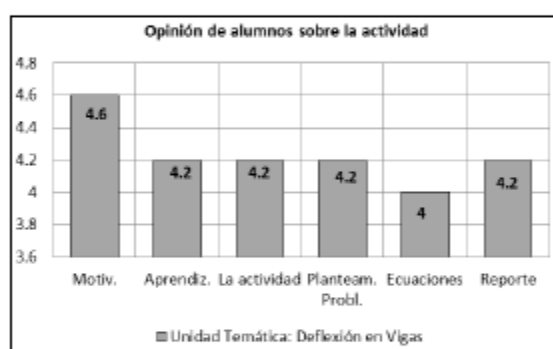


Figura 5. Opinión de los alumnos respecto a las actividades realizadas, semestre Enero-Junio 2013.



Figura 6. Opinión de los alumnos concernientes al profesor en el semestre Enero-Junio 2013.

**EVALUACION DE LAS ENTIDADES A LAS PRÁCTICAS
PROFESIONALES REALIZADAS POR ESTUDIANTES
DEL PROGRAMA DE INGENIERIA CIVIL DE LA
UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA – SEDE**

Ramírez, H.¹, Ospina, OE.², Ramírez, JF.³

^{1,2,3} *Universidad Cooperativa de Colombia, Sede – Ibagué, Tolima- Carera 2 calle 10, No. 10-30, Colombia*

hildebrando.ramirez@campusucc.edu.co, josephos@gmail.com, john.ramirez@campusucc.edu.co

Dirección Institucional completa de los tres autores: "Trabajo preparado para su presentación en

Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE- UANL de la Universidad

Autónoma de Nuevo León. Monterrey N.L., México, 28 al 30 de agosto de 2013".

Eje temático: Estrategias y procesos Educativos

Sub-línea de Investigación: Competencias en la Educación Superior

RESUMEN/ ABSTRACT

Introducción: Hace 15 años la Universidad ha venido prestando apoyo con estudiantes en la modalidad de práctica profesional a diferentes entidades del orden Municipal, Departamental y Nacional, sin embargo, no cuenta con un documento que evalúe el concepto frente a su desempeño, con miras al mejoramiento y retroalimentación. Metodología: Exploratoria Descriptiva. Para lo cual se aplicaron 60 encuestas a 32 entidades donde los estudiantes desarrollaron su práctica.

Resultados: Las empresas o instituciones le brindan al estudiante las condiciones mínimas para desarrollar las actividades, ofrece inducción, realizan seguimiento, les ha permitido beneficiarse de su práctica al descongestionar y responder de manera más favorable a las peticiones de los usuarios para el logro de las metas.

Conclusiones: Evaluados los desempeños de 60 estudiantes por 32 entidades, se calificaron como sobresalientes (promedios de 4 y superiores); lo que significa muy buenas competencias de los estudiantes en los desempeños básicos para ejercer la práctica profesional.

Palabras clave: Práctica profesional, evaluación, entidades, modalidad de trabajo de grado, práctico reflexivo.

ABSTRACT

Background: 15 years ago the University has been providing support to students in the form of professional practice to different entities at the municipal, departmental and national, however, does not have a document that evaluates the concept compared to its performance, with a view to improvement and feedback. Methodology: Exploratory descriptive. For which 60 surveys were applied to 32 institutions where students develop their practice, it was necessary to design it.

Results: The companies or institutions provide students with the minimum conditions for the activities, offers induction, track, allowed them to benefit from their practice to reduce congestion and respond more favorably to requests from users and achieving goals. Conclusions: We evaluated the performance of 60 students from 32 institutions, were rated as outstanding (average of 4 and above), which means very good skills of students in performance perform basic professional practice.

Keywords: Professional practice, evaluation, entities, type of degree work, reflective practitioner.

INTRODUCCIÓN

Este artículo tiene como propósito dar a conocer los resultados de estudio exploratorio realizado en el programa de Ingeniería Civil de la Universidad Cooperativa de Ibagué, referida a la evaluación de desempeños en la modalidad de Práctica Profesional de estudiantes en las

entidades e instituciones donde se realizaron, como requisito parcial para optar por el título de Ingenieros Civiles. La responsabilidad de orientar la práctica profesional como modalidad de grado corresponde al Consultorio de Proyección Social del programa de Ingeniería Civil de la Universidad Cooperativa de Colombia seccional Ibagué. Le corresponde vincular estudiantes en la modalidad de práctica profesional, para que hagan acompañamiento objetivo a comunidades, empresas estatales, dependencias de carácter Municipal, Departamental y Nacional, y otras del sector cooperativo y solidario (Universidad Cooperativa, 2005) en las áreas de asesoría, diseño y elaboración de proyectos Ingenieriles que les permita avanzar con el desarrollo de su infraestructura y por consiguiente mejorar la calidad de vida de las comunidades blanco de los proyectos.

Es destacable que esta modalidad ha sido la más seleccionada por los estudiantes del programa como requisito final parcial para optar el título*, sin embargo no se cuenta con un documento que dimensione y valore aunque sea de manera coyuntural e inicial cuál ha sido el desempeño de los estudiantes en la entidades donde han participado. Una de las premisas de trabajo es que las prácticas profesionales que realizan los estudiantes no solo son un momento más de su entrenamiento para el ejercicio profesional; se considera en este artículo que van más allá de un simple ejercicio de aplicación de conocimientos técnicos y suponen que el ingeniero es un práctico reflexivo (Schön, 1998). Por otro lado, se asume que si dicha modalidad de formación se conduce académicamente, se convierten en una escuela insustituible que logra tener efectos muy importantes para su vida como profesional y como ciudadanos, como ya lo evidenciado el programa en la modalidad de grado por investigación (Morales, Ramírez y Salgado, 2009) o en el desarrollo de cursos en ciencias (Ramírez, 2006, 2012).

* A pesar que en determinados momentos la modalidad de investigación ha tenido unos puntos altos (tesis de grado meritorias y laureadas), la práctica profesional siempre ha sido la más apetecida por los estudiantes.

Debido a lo novedoso del enfoque sobre el problema, se ha considerado apropiada una metodología Exploratoria-Descriptiva donde el instrumento central ha sido una encuesta en la que se ha pedido a los representantes de las entidades la valoración de aspectos puntuales de la práctica y diversas dimensiones que se consideran relevantes en la formación actual de los ingenieros (Tabla 2).

FUNDAMENTACION TEÓRICA

Colombia, como cualquier otro país del orbe, necesita una profunda transformación para enfrentar los retos que le depara una nueva sociedad en todos sus aspectos, incluidos los que corresponden al proceso de formación de nuevos profesionales que esta sociedad demanda. La mención al complejo entorno de actuación y formación que tiene en la actualidad el ingeniero hace parte de la literatura académica nacional desde hace varios años, ya sea visto como el nuevo arquitecto del país y la propuesta de diversas dimensiones que deben integrarse en su nueva concepción (Tapias, 1999), a través de la evaluación de los programas de formación que se imparten en el país (Duque, Gauthier, Gómez, Hernández y Pinilla, 1999), o mediante la identificación de núcleos problemáticos, retos planetarios a los que los ingenieros civiles deben hacer frente (Albéniz, Cañón, Corchuelo, Salas, Salazar, Silva, 2011).

Es así que los núcleos problemáticos que se han reconocido parecen la opción más razonable, aún más cuando actualmente se considera que “en los actuales esquemas curriculares poco se trabaja en la identificación de problemas reales complejos y en particular de aquellos relacionados con el bienestar de las comunidades” (Albéniz et. al., 2011, pág. 48).

Dichos núcleos a tener en cuenta en el proceso formativo se han derivado de las recomendaciones generales formuladas en la Reunión Nacional de ACOFI (AA.VV., 2010) y los

problemas planetarios que experimenta el planeta Tierra (Vilches y Gil, 2003), los cuales se han sintetizado:

- La necesidad de reconocer los contextos regionales de diverso nivel (departamental, nacional e internacional) en los que se inserta el ingeniero, con profundos y diversos problemas de infraestructura, sociales y políticos.
- La necesidad de formar ingenieros preparados para un mundo complejo, los cuales deben lograr una alta autonomía en el desarrollo de las actividades profesionales, más allá de las típicas tareas rutinarias.
- El reconocimiento de que el planeta Tierra es limitado y que, en consecuencia, todas las actuaciones profesionales deben enmarcarse en los criterios de sostenibilidad.

Una de las principales características de la naturaleza de dichos problemas, su complejidad, es la base central del cuestionamiento que Donald Schön (1998) hace a la racionalidad técnica, mediante la que se acostumbra simplificar el mundo de actuación profesional presuponiéndose que los problemas de la realidad tienen como solución la aplicación de un conocimiento científico disciplinar, una “receta” de actuación, una técnica. Ya en el siglo pasado en los Estados Unidos se ha hecho evidente la crítica a las profesiones desde dicho enfoque, con resonancia en Colombia (Valencia, 2010); en palabras de Schön (1998, pág. 25) se percibe desde dicha perspectiva que:

“[...] Por regla general, su valoración es que el conocimiento profesional se aviene mal con el carácter cambiante de las situaciones -complejidad, incertidumbre, inestabilidad, carácter único y conflictos de valores, que son crecientemente percibidos como centrales para el mundo de la práctica profesional.

En campos tales como la medicina, la gestión y la ingeniería, por ejemplo, profesionales destacados hablan de la nueva conciencia de una complejidad que se resiste a las habilidades y las técnicas de la pericia tradicional.”

En consecuencia, el concepto de práctica en el sentido asumido aquí “incluye el lenguaje, los instrumentos, los documentos, las imágenes, los símbolos, los roles definidos, los criterios especificados, los procedimientos codificados, las regulaciones y los contratos que las diversas prácticas determinan para una variedad de propósitos. Pero también incluye todas las relaciones implícitas, las convenciones tácitas, las señales sutiles, las normas no escritas, las instituciones reconocibles, las percepciones específicas, las sensibilidades afinadas, las comprensiones encarnadas, los supuestos subyacentes y las nociones compartidas de la realidad...” (Wenger, 2001, pág. 71).

Así, la evaluación de estos procesos debe estar enmarcada en una opción orientada a la comprensión, la reflexión y la mejora (Santos, 1996). Las características de la evaluación entendida desde dicho paradigma toman en cuenta el contexto y los procesos, y no sólo los resultados; da voz a los participantes en condiciones de libertad; usa métodos diversos y suficientemente sensibles para captar la complejidad de los fenómenos que se producen; está atenta a los valores y no a los indicadores técnicos; no convierte la complejidad en simplificación; se realiza a partir de una negociación en la que esté garantizada la defensa de los intereses de los evaluados; tiene carácter estructural y holístico; se expresa a través de informes en un lenguaje accesible a los destinatarios; es de por sí educativa al pretender que se ocupa de la acción educativa propiciando el diálogo, la participación y la reflexión.

Bajo estas condiciones, la Práctica Profesional de los estudiantes sólo sería relevante para ellos sí:

2.

- Posibilita aprendizajes flexibles, significativos y con sentido. Por ello, la universidad no puede ser un simple mecanismo de transmisión hegemónico e indiscutible de un conocimiento considerado objetivo.

- Despierta, favorece y desarrolla el deseo de aprender, impulsando el compromiso hacia el aprendizaje nuevo.

- Se constituye en una práctica moral, social, cooperativa, solidaria y política, ya que no sólo implica los propios aprendizajes como practicante, sino los futuros aprendizajes que puede aplicar en el desenvolvimiento profesional.

- Ofrece criterios para hacer una crítica fundamentada, haciendo una simbiosis entre teoría y práctica.

- Propicia la formación de un ingeniero solidario y sensible socialmente, participativo y tolerante en lo político, respetuoso de los derechos humanos, consciente del valor y necesidad de un desarrollo sostenible ambiental y social; creativo para enfrentar el reto de construir una sociedad más justa y democrática, con justicia social para un nuevo ordenamiento internacional.

Las prácticas profesionales constituyen una manera de hacer realidad los postulados anteriores, convirtiéndose a su vez en criterios de evaluación primarios acerca del impacto que tienen aquellas en la formación de los estudiantes.

METODOLOGÍA

3.1 Tipo de investigación: Exploratoria- Descriptiva, ya que se trata de indagar sobre la evaluación de las prácticas profesionales, una temática poco conocida y estudiada en la

Universidad, sus resultados constituyen una visión aproximada de dicho objeto, consistente en su caracterización, estableciendo su estructura y comportamiento.

3.2 Población y muestra: La constituyen los estudiantes y entidades donde se ha desarrollado el trabajo de grado, para optar el título de Ingenieros del programa de ingeniería civil. La muestra estuvo representada por 60 estudiantes y 32 entidades, de acuerdo a los registros existentes. Lo cual constituye el 15% de estudiantes que han desarrollado práctica profesional como modalidad de trabajo de grado en el periodo 2003-2012 (ver tabla 1).

3.3 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos. La técnica de recolección de datos utilizada fue la aplicación de un cuestionario dirigida a las entidades donde los estudiantes han realizado la práctica profesional. Su diligenciamiento se realizó por la persona que dirigió al estudiante en la entidad, una vez resuelto se recogía en sobre sellado y firmado por quien lo diligenció. Las encuestas se llevan en una carpeta, de manera cronológica por entidad y nombre del estudiante evaluado.

El cuestionario (Tabla 2), elaborado mediante Juicio de Expertos, contiene para su evaluación los siguientes aspectos:

Propósito: Se expresa la finalidad de la encuesta y algunas orientaciones generales.

Aspectos Generales (Parte I): Nombre de la entidad, objeto social, manual de funciones, y 14 ítems relacionados con la inducción, asesoría, seguimiento de actividades, recursos ofrecidos para el desarrollo de actividades, aplicabilidad de los resultados producto de la práctica, expectativas, beneficios obtenidos, aspectos a reforzar en el practicante y tiempo de

permanencia, entre otros. Dichas preguntas han sido definidas a partir del proceso de reflexión y evaluación permanente que el Coordinador del Consultorio ha realizado en la última década.

Indicadores y desempeños (Parte II): Es una tabla de doble entrada en la que se evalúan los siguientes indicadores: Conocimientos, dominio de herramientas de telecomunicaciones e informática, compromiso con el aprendizaje, competencias para resolver problemas con enfoque interdisciplinar, liderazgo, trabajo en equipo, comprensión entre ingeniería desarrollo y sociedad, fundamentación ética, valores cultura y arte, tomando como base los postulados de (Tapias, 1999).

Como desempeños se emplearon el excelente, sobresaliente, bueno, regular y deficiente, con ponderaciones de 5, 4, 3, 2, 1 respectivamente. Los primeros tres desempeños se consideran ideales y los dos últimos no ideales.

3.4 Técnicas de Procesamiento y Análisis de Datos. Una vez recogida la información se procedió a su clasificación, tabulación y codificación. Luego se analizaron los datos utilizando estadística descriptiva por medio de frecuencias, promedios y moda; representadas en tablas y gráficos de barras; así mismo, una valoración numérica y conceptual de los aspectos evaluados, especialmente aquellos que se pueden realizar desde la perspectiva que permiten los núcleos problemáticos y los aportes o postulados que justifican la realización de la práctica profesional.

RESULTADOS

4.1. Sobre los aspectos generales (Parte I)

De acuerdo con la información obtenida todas las entidades que participaron en el estudio[↑] le brindan inducción a los practicantes para orientar las actividades y conocimiento

[↑] Se mencionan aquí las respuestas que obtuvieron las mayores frecuencias en el proceso de clasificación de los datos.

funcional de la Empresa; de la misma manera cuentan con manual de procedimientos y un asesor permanente que se encarga de vigilar y supervisar las actividades que desarrolla el estudiante. Cuentan con espacio físico, escritorio, computador, equipo de oficina, planos, cámara fotográfica, programas específicos de computación, metro, y otro equipamiento necesario para el desarrollo de las labores.

Al 71% de los practicantes las entidades le brindaron la posibilidad de profundizar en aspectos técnicos y científicos que contribuyen a su mejoramiento académico, se destacan entre otros los siguientes: Compartir información reciente de las áreas de desempeño; visita permanente a campo para la inspección de obras; participación en talleres, cursos y seminarios; asesorías; acceder a informes y ensayos científicos propios de la empresa; ultimas normas existentes sobre procesos constructivos; y normas de seguridad industrial. Debe señalarse que debido a la diversidad de empresas que participaron del estudio, cada una aportó lo propio y más fresco del área de su desempeño (tabla 1).

Las empresas consideran que los aportes de los estudiantes son aplicados por la entidad y a su vez cumplieron con las expectativas; así mismo, las entidades se beneficiaron porque le dieron soluciones a problemas utilizando los conocimientos propios de la Ingeniería; prontitud en la organización de las actividades; se supervisaron las obras y se entregaron con la calidad requerida a satisfacción y con los respectivos soportes técnicos; ayuda administrativa y técnica en campo; descongestión y celeridad en los procesos; se mejoró la capacidad de acción y respuesta a los problemas comunitarios los cuales hubiera sido imposible con el personal propio de la empresa; mayor control en la ejecución de obras; se lograron formular nuevos proyectos;

además, los prácticos fueron apoyo fundamental al personal de la entidad contribuyendo a la descongestión de múltiples requerimientos en las mismas.

Los evaluadores de las Prácticas consideraron que la información técnica que han recibido los estudiantes en la universidad es adecuado y les ha permitido cumplir con actividades desarrolladas sin aparentes dificultades, demostrándose que gracias a la formación académica se pudieron realizar de manera satisfactoria y se cumplió con los requerimientos solicitados, asumiendo una postura profesional, responsable y comprometida frente a las actividades a desarrollar; se plantearon y desarrollaron con gran comprensión las actividades proyectadas, los conocimientos adquiridos en cuanto a interpretación de planos, cantidades de obra y diseño de estructuras es satisfactorio evidenciándose la aplicación. Cuando se presentaron algunas dificultades el práctico profesional consulto y las resolvió, obteniendo buenos informes y el desarrollo de tareas asignadas, mientras que en otros la dificultad se remedió mediante asesorías.

Acerca de los aspectos de la formación en ingeniería civil, que se deben reforzar para que los prácticos profesionales realicen con mayor eficiencia su labor en las entidades propusieron los siguientes:

Tener en cuenta el manejo de planos; aumentar el número de prácticas en construcción, normatividad de obras públicas, manejo de contratos, aplicación de nuevas técnicas de construcción y la participación de proyectos de investigación en ingeniería; reconocimiento y prácticas de manejo de los diferentes programas (Autocad) y cuantificación de cantidades de obra; manejo de programas para cálculo de estructuras, vías y diseño hidráulico; inhabilidades del ejercicio y la parte jurídica que puede causar el incumplimiento; manejo de implementos de

laboratorio, diseños de mezcla y control de calidad en producción; aspecto legal de la contratación estatal, interventora y administración pública; metodología en la que se deben presentar los distintos proyectos para obtener recursos; manejo directo con comunidades; hacer énfasis en diseños hidráulicos, programación y presupuestos de obra; normatividad vigente (POT) (decreto 1052) ley 388 del 97, norma sismoresistente (NSR 98); actualización de los aspectos relacionados con la profesión para interactuar en la ciudad, trámites, requisitos, precios, etc.; la actualización de costos y avalúos comerciales; profundiza en conocimientos relacionados con manejo de residuos sólidos y diseño de plantas de tratamiento de agua potable; fortalecer el tema de proyectos e implementar las metodologías sugeridas por planeación nacional; se debe realizar convenios con entidades tanto públicas como privadas.

Con respecto al tiempo de permanencia del práctico profesional en la entidad para cumplir las acciones propuestas, 41.7% no lo considero suficiente, argumentando entre otras las siguientes razones: El tipo de convenio no da posibilidad para mayor tiempo sin embargo, la rotación da posibilidad de cubrir los frentes de obra; el desarrollo de los trabajos son lentos y dispendiosos y requiere de desarrollo individual en cada una de las actividades; son muchas actividades realizadas por la entidad quedan metas inconclusa, el desarrollo de algunas obras tomaron más de 4 meses, por lo cual algunos de los apoyos prestados a los supervisores no fueron realizados en la totalidad del tiempo de plazo de ejecución de dichos contratos, algunos proyectos requieren mayor tiempo de acompañamiento, quedan pendientes diseños, la contratación es permanente y les hace falta un profesional porque es una labor continua como para un empleado permanente, considero que debe ser mínimo 6 meses, porque desarrolla las actividades y procesos necesarios, podría ser un poco más de tiempo, para lograr una mayor intervención con la vida profesional.

Al agrupar las recomendaciones que han hecho las entidades desde la perspectiva del ingeniero como profesional reflexivo (Schön, 1998) es factible identificar dos categorías emergentes: a) el primer grupo de declaraciones expresa una preocupación común por la inclusión de conocimientos disciplinares y su aplicación en la vida real, b) el segundo grupo se refiere a la magnitud y complejidad de los proyectos, en las que algunas entidades recomiendan, incluso, la ampliación del tiempo de práctica profesional. Tales categorías parecen situarse desde una racionalidad técnica que es hegemónica y para la que los problemas de formación se solucionarían con más conocimiento aplicado y la respuesta eficiente a los problemas, complejos, se haría con un poco más de tiempo, por ejemplo.

4.1. Sobre los Indicadores y desempeños (Parte II)

Al valorar de manera conjunta todos los desempeños relacionados con el conocimiento, dominio tecnológico, compromiso con el aprendizaje, competencia para resolver problemas con enfoque interdisciplinario, liderazgo, trabajo en equipo, comprensión entre ingeniería - desarrollo y su fundamentación ética, se encontró que el valor promedio obtenido fue de 4.16, promedio que indica desempeños entre SOBRESALIENTE Y ALTO. Analizados los desempeños de manera individual encontramos que solo el desempeño relacionado con el liderazgo, comunicación, finanzas y economía fue valorado con promedio de 3.8, significando un buen desempeño (figura 1).

Estos resultados parecen contradictorios con el análisis anterior, pues se valoran bastante bien indicadores y desempeños que se encuentran asociados a la formación de ingenieros que, al menos, a primera vista no parecen encajar en un modelo de racionalidad técnica. Una forma de

dirimir esta paradoja ha sido incluirlas apreciaciones de corte reflexivo que el Coordinador del Consultorio ha realizado sobre dicha modalidad de formación. La respuesta al respecto es clara:

“en la mayoría de los casos, la entidad es la que propone las actividades que el practicante debe desarrollar, bajo una modalidad de aplicar conocimiento a la realidad, donde las normas y los hábitos institucionales tienen un peso bastante fuerte.” Al evaluar esta afirmación, fuente importante y no considerada inicialmente, se refuerza la tesis de que muy probablemente el sistema de entidades a las que han sido asignados los estudiantes (las regionales) valoren el papel del ingeniero civil desde una perspectiva propia de la racionalidad técnica, en la que los estudiantes egresados del programa muestran altos desempeños.

CONCLUSIONES

Las prácticas profesionales son un medio expedito que le brinda al estudiante la posibilidad de enfrentarse con la realidad donde se va a desempeñar como futuro profesional. Le permite al estudiante futuro profesional aplicar los conocimientos en la realidad y enfrentarse a situaciones que debe resolver de manera creativa, técnica y científica.

Con base en los resultados se deduce que la Universidad les ha brindado a los estudiantes elementos conceptuales, académicos y de desempeño que lo habilitan para ejercer su profesión de manera eficiente, pues los resultados de la evaluación así lo confirman. Le permiten comprender la realidad social y ser artífice y cultor de la amplia gama de soluciones Ingenieriles que la comunidad demanda para el mejoramiento de su calidad de vida.

Sin embargo, la Universidad deberá considerar los argumentos de las entidades para replantear algunos procesos al interior del programa con base en los argumentos que debe desarrollar un práctico para llegar sustantivamente a mejorar sus desempeños como futuro

profesional. Este replanteamiento se debe hacer considerando críticamente que dichas apreciaciones parecen obedecer a una racionalidad técnica sobre el proceso de actuación de los ingenieros civiles.

REFERENCIAS

- AA. VV. (2010). El compromiso de las facultades de ingeniería en la formación para el desarrollo regional, Bogotá, ACOFI.
- Albéniz, V.; Cañón, J.C.; Corchuelo, M.; Salas, R.; Salazar, J.; Silva, E. (2011). Educación en Ingeniería en Colombia: Brecha y Giro, en. Callejas, M.M. (Edit.), VI Cátedra Agustín Nieto Caballero, Bogotá, ASCOLFA, pp. 38- 55.
- Duque, M; Gauthier, A.; Gómez, R.; Hernández, J.T.; Pinilla, A. (1999), Formación de ingenieros para la innovación y el desarrollo tecnológico en Colombia, Dyna, 128, 63-82.
- Morales, A. A.; Ramírez, J. F.; Salgado, D. (2009). De la Teoría a la Práctica: La Responsabilidad Social como resultado de los procesos de Investigación Formativa en la UCC-Ibagué (Análisis de caso). En CONFERENCIA ASCOLFA 2009, disponible en: <http://www.ascolfa.edu.co/memorias/MemoriasConferenciaAscolfa09/index.html>.
- Ramírez, J.F. (2006), Física 1 para Ingeniería Civil: Propuesta y Experiencia Didáctica, Memorias, 8, 1-12.

Ramírez, J.F. (2012), Conocimiento Práctico Profesional sobre la evolución de un curso de Física Universitario en el enfoque de Investigación Escolar, a la luz de La Hipótesis De Gradualidad, *Investigações em Ensino de Ciências*, 17(2), 415-433.

Santos, M. (1996). *Evaluar es comprender*, Argentina, Magisterio.

Schön, D. (1998). *El Profesional Reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, Paídos.

Tapias, H. (1999). Un ingeniero para el futuro de Colombia, *Colombia: Ciencia y Tecnología*, 17(2), 13-25.

Universidad Cooperativa (2005). Modalidades de trabajo de grado de la Universidad Cooperativa de Colombia. Acuerdo No. 08 de 2005 [en línea], disponible en:
<http://www.ucc.edu.co/normatividad/Documents/Acuerdos/2005/Acuerdo2008%20de%202005%20Modalidades%20de%20grado.pdf>, recuperado: 10 de diciembre del 2011.

Valencia, D. (2010). Crisis y Futuro de la Ingeniería, *Ingeniería y Sociedad*, 1, 1-6, disponible en: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/ingeso/article/view/4691/4123>, recuperado: 20 de agosto del 2012.

Vilches, A.; Gil, D. (2003). *Construyamos un futuro sostenible*, Madrid, Cambridge University Press.

Wenger, E. (2001). Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad, España,
Paidós.

Tabla 1. Entidades por sector donde se han desarrollado prácticas profesionales entre los años 2003-2012..

N°	ENTIDAD	SECTOR PRIVADO	SECTOR ESTATAL		
			Municipio de Ibagué	Departamental (Fuera de y/o en Ibagué)	Nacional (Fuera del Tolima)
01	ALCALDÍA DE ALVARADO			X	
02	ALCALDÍA DE ARMERO			X	
03	ALCALDÍA DE CAJAMARCA			X	
04	ALCALDÍA DE ESPINAL			X	
05	ALCALDÍA DE GIRARDOT				X
06	ALCALDÍA DE GUAMO			X	
07	ALCALDÍA DE LIBANO			X	
08	ALCALDÍA DE NATAGAIMA			X	
09	ALCALDÍA DE PIEDRAS			X	
10	ALCALDÍA DE PURIFICACIÓN			X	
11	ALCALDÍA DE RÍOBLANCO			X	
12	ALCALDÍA DE SAN ANTONIO			X	
13	ALCALDÍA DE SANTA ISABEL			X	
14	CONFATOLIMA	X			
15	CONCRETOLIMA S.A.	X			
16	CONTRALORÍA DEPARTAMENTAL DEL TOLIMA			X	
17	CONTRALORÍA MUNICIPAL DE IBAGUÉ		X		
18	CORTOLIMA			X	
19	DIRECCIÓN MUNICIPAL DE PLANEACIÓN		X		
20	EMPRESA IBAGUEREA DE ACUEDUCTO Y ALCANTARILLADO - IBAL		X		
21	GOBERNACIÓN DEL TOLIMA – SECRETARÍA DE DESARROLLO FÍSICO			X	
22	GOBERNACIÓN DEL TOLIMA – SECRETARÍA DE EDUCACIÓN			X	
23	HUGO ALBERTO PARRA	X			
24	INFIBAGUÉ		X		
25	INVÍAS				X
26	METROCONSTRUCCIONES Ltda.	X			
27	PERSONERÍA MUNICIPAL DE IBAGUÉ		X		
28	SECRETARÍA DE DESARROLLO RURAL Y MEDIO AMBIENTE		X		
29	SECRETARÍA DE INFRAESTRUCTURA Y GESTORA URBANA		X		
30	UNIÓN TEMPORAL CONSTRUCCIÓN VIAL	X			
31	UNIVERSIDAD COPERATIVA DE COLOMBIA	X			
32	USO-SALDAÑA			X	
SUBTOTALES		6	7	17	2
TOTAL				32	

Fuente: Autores

Tabla 2: Instrumento de evaluación de las prácticas profesionales.

ENCUESTA EVALUATIVA DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES REALIZADAS EN DIVERSAS ENTIDADES POR LOS ESTUDIANTES DE INGENIERÍA CIVIL DE LA UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA

❖ **PROPÓSITO**

La presente encuesta tiene como fin obtener información básica sobre el desarrollo y ejecución de las prácticas profesionales realizadas por los estudiantes de Ingeniería Civil de la Universidad Cooperativa de Colombia, en diferentes entidades con las cuales se tiene convenio de cooperación.

La información suministrada por ustedes será confidencial y empleada con el objetivo de retroalimentar de manera permanente las acciones y ejecutorias de nuestros futuros ingenieros en la realización de las prácticas profesionales como modalidad de trabajo de grado.

Sus opiniones, sugerencias y recomendaciones serán de gran valor para la facultad, puesto que nos permitirá mejorar continuamente en el sentido de las prácticas profesionales.

[Parte I] 2. ASPECTOS GENERALES

Entidad _____

Objeto _____ social

Responsable _____

❖ ¿Promueve la entidad una inducción a los prácticos profesionales para el trabajo a desarrollar en la entidad? Sí _____ No _____

❖ ¿Tienen los prácticos profesionales asesor permanente en la misma entidad? Si _____ No _____

❖ ¿Qué recursos básicos le proporciona la entidad a los prácticos profesionales?

❖ ¿Proporciona la entidad a los practicantes la posibilidad de profundizar en aspectos técnico-científicos que mejoren su formación básica? Sí _____ No _____ Algunas veces _____

¿Cuáles? _____

❖ El desarrollo de la práctica conlleva a unos resultados que son aplicados por la entidad:

Si _____ No _____ Algunas veces _____

❖ ¿Cumplió la entidad con las experiencias proyectadas alrededor de las diferentes prácticas profesionales?

Si _____ No _____ Algunas veces _____

¿Por qué? _____

❖ ¿Realizó la entidad un seguimiento permanente de las acciones desarrolladas en la práctica profesional?

Si _____ No _____ Algunas veces _____

¿Cómo? _____

❖ ¿En qué aspectos se ha beneficiado la entidad y el estudiante con la colaboración prestada por los prácticos profesionales?

La _____ entidad

El _____ estudiante

❖ ¿La formación técnica que han recibido los estudiantes en la Universidad les ha permitido cumplir de manera eficiente con las actividades desarrolladas?

❖ ¿Qué aspectos de la formación en Ingeniería Civil consideran ustedes se deben reforzar para que los

prácticos profesionales realicen con mejor eficiencia su labor en la entidad?

❖ ¿Encuentran los prácticos profesionales espacios físicos adecuados en la entidad para el cumplimiento de sus labores?

Sí _____ No _____ En caso de ser sí indique los recursos mínimos con los que cuenta:

❖ ¿Cuenta la entidad con un manual de funciones que oriente el trabajo de los prácticos profesionales?

Sí _____ No _____

❖ ¿Qué actividades desarrollan los prácticos profesionales en la entidad?

¿El tiempo de permanencia del práctico profesional fue suficiente para cumplir las acciones propuestas por la entidad? Sí _____ No _____

¿Por _____ qué?

3. RECOMENDACIONES Y SUGERENCIAS

[Parte III] Evalúe el desempeño de las prácticas profesionales de acuerdo con las siguientes variables: Marque con una X.

Indicaciones	Conocimientos	Dominio de herramientas y telecomunicaciones	Compromiso con el aprendizaje	Competencia para resolver problemas con enfoque interdisciplinario	Liderazgo, comunicación, administración, finanzas, economía	Trabajo en equipo	Comprensión entre ingeniería, desarrollo y sociedad	Fundamentación en ética y valores, cultura y arte
Desempeño								
Excelente								
Sobresaliente								
Bueno								
Regular								
Deficiente								

Gracias por su colaboración.
Firma del evaluador: _____

HILDEBRANDO RAMÍREZ
Coordinador General Trabajos de Grado
Facultad de Ingeniería Civil Universidad Cooperativa de Colombia- Sede Ibagué

Fuente: Autores

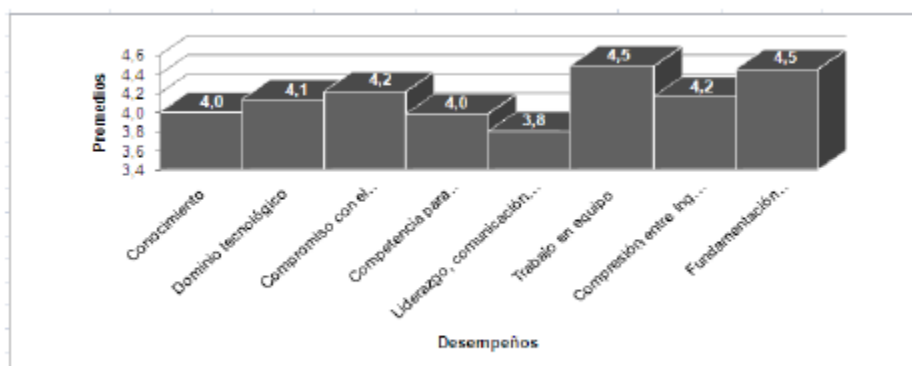


Figura 1. Calificación promedio otorgada por las entidades a los desempeños de los estudiantes. Fuente: Autores

EXPERIENCIAS EN EL DISEÑO Y APLICACIÓN DE SECUENCIAS DE ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE, PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS, EN LA FORMACIÓN DE INGENIEROS.

Martínez G. ¹, Monsiváis A. ², Garza J. ³

1,2,3 FIME UANL, "Monterey", México

gabril2009@hotmail.com, fisica700@yahoo.com, jagarza48@gmail.com

Trabajo preparado para su presentación en el Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL

Eje Temático: Estrategias y Procesos Educativos.

b) Competencias en la Educación Superior.

RESUMEN / ABSTRACT

Autores sobre el tema de educación superior, opinan que existe un área de oportunidad en el desarrollo de nuevas propuestas para el diseño de cursos en base al modelo de competencias para estudiantes de ingeniería.

En esta investigación, se proponen las etapas para el desarrollo y evaluación de competencias basándose en el análisis de ese concepto y se aplican en el diseño de una secuencia didáctica de la unidad de aprendizaje Física I, para la formación de ingenieros.

La aplicación se evalúa por medio de los resultados obtenidos en las encuestas a los estudiantes de dos grupos pilotos. El desarrollo de la competencia se mide el desarrollo de la competencia por medio de las calificaciones obtenidas en las actividades de aprendizaje del curso y de dos actividades integradoras. Se concluye que la secuencia diseñada permite el desarrollo de la competencia prevista en los estudiantes.

Se recomienda ampliar este estudio a la totalidad de los grupos así como otras asignaturas con características diferentes, para obtener resultados más generalizados y comprobar la efectividad de los criterios de diseño de la secuencia didáctica.

Palabras clave: Competencias, Actividades de aprendizaje, Secuencias didácticas.

INTRODUCCIÓN

Los currículos basados en competencias (CBC) son una tendencia de diseño curricular y actualmente son el modelo más recurrente para reformar los planes de estudio de las instituciones de educación superior. Después de su introducción como idea central del Espacio Europeo de Educación Superior (European Higher Education Area, 2010), las competencias se han convertido en un indicador importante de la modernidad de un diseño curricular, lo cual puede ser comprobado por el hecho de que el concepto está presente en las políticas educativas de varias entidades internacionales, tales como la UNESCO, la OEI, la OIT y la OCDE (Tobón, 2007).

Esta tendencia a reformar los currículos, para transformarlos a competencias, se debe fundamentalmente a que los CBC pudieran constituir una solución a problemas que presenta la educación superior y a la necesidad de responder a las nuevas exigencias, que la sociedad actual presenta a los egresados de todas las carreras. Para que un modelo basado en competencias constituya una solución real a los problemas presentes en la educación superior, son necesarias una serie de condiciones que van más allá del diseño curricular. Autores como Díaz Barriga (2006), Gimeno Sacristán (2009) plantean dudas acerca de si realmente este enfoque constituye una salida aplicable a los problemas que presenta la educación superior, partiendo de su debilidad conceptual. Como señala Díaz Barriga (2006) “En otros casos, como probablemente en la aplicación del enfoque por competencias, tal vez esta ausencia de una dimensión conceptual

sea la causante de la generación errática de procederes técnicos” (p.17). Otros autores como Coll (2007), Moya (2010) o Zabala (2007) plantean la necesidad de realizar una fundamentación conceptual profunda de esta nueva tendencia, partiendo de que el concepto de competencia enfrenta limitaciones teóricas y prácticas de difícil solución.

Para que este diseño curricular tenga éxito, es imprescindible que las reformas planteadas lleguen a constituir un verdadero cambio en los cursos impartidos a los estudiantes, en los métodos de impartición de las asignaturas y en las formas de evaluación de los aprendizajes.

La problemática es, como señala Zabala (2007), “no existe una metodología propia para su enseñanza, pero sí condiciones metodológicas generales como que su enseñanza ha de tener un enfoque globalizador” (p.163), lo que plantea ante los profesores la tarea de diseñar sus cursos, bajo este nuevo enfoque, sin tener la fundamentación teórica necesaria.

Por ello el objetivo del presente trabajo es realizar un estudio exploratorio empírico de una secuencia didáctica, diseñada con actividades de aprendizaje ordenadas, en base a ciertas etapas, para lograr el desarrollo de las competencias en estudiantes de ingeniería, correspondientes a una unidad de aprendizaje del ciclo básico profesional. Las etapas se proponen en base al análisis sistémico de la definición de competencia como un desempeño a lograr y los elementos que incluye dicha definición.

La pregunta de investigación del proyecto que se lleva a cabo es: ¿cómo deben organizarse las secuencias de actividades de aprendizaje, para posibilitar el desarrollo de las competencias, previstas en un curso? En el caso de este estudio la pregunta se concreta en: ¿contribuye la secuencia didáctica, con actividades ordenadas según las etapas propuestas, al desarrollo de la competencia prevista en estudiantes de ingeniería?

La importancia de esta investigación radica en que si se logran determinar los criterios para la organización de las actividades de aprendizaje en secuencias, se contribuirá a fundamentar teóricamente el diseño de cursos basados en competencias, lo cual podrá ser utilizado como herramienta importante para la planeación e impartición de los cursos, bajo este enfoque, por parte de los profesores.

El trabajo presentado forma parte de la primera fase de una investigación que actualmente es realizada en la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (FIME) de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) en la Red de Investigadores educativos de esta Universidad. Esta fase se realizó en una asignatura o Unidad de Aprendizaje (UA) de Física 1, con estudiantes de ingeniería de primer semestre.

MARCO TEÓRICO

Como se ha mencionado las competencias se han constituido como elemento esencial de los desarrollos curriculares, en los últimos tiempos. Es un concepto complejo, que tiene múltiples significados, de acuerdo al enfoque que se pretenda dar al proceso de formación de los estudiantes (Tobón S., Rial A., García J.A., Carretero M.A., 2006).

En el caso de la FIME, UANL, se elaboró un modelo de diseño curricular y se adoptó una definición de competencias, para que sirviera de guía al proceso, que plantea (Martínez Alonso, Garza Garza, Treviño Cubero, & Báez Villarreal, 2012): Se entiende por competencia al conjunto interrelacionado de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que hace posible desempeños flexibles, creativos y competitivos, en un campo profesional específico y en un contexto definido.

La palabra clave en esta definición es la de desempeño, que son las acciones que realiza una persona para resolver una situación o problema que tiene ante sí. Las competencias son desempeños porque implican siempre una actuación en actividades y/o problemas plenamente establecidos, con base a la movilización de los recursos de que la persona dispone (conocimientos, habilidades, actitudes y valores). Si en las competencias no hay aplicación, no se puede hablar de una verdadera formación de competencias, lo cual es particularmente importante en la formación de ingenieros que es una profesión eminentemente práctica y aplicada.

En toda competencia hay información de entrada (conceptos, leyes, regularidades, información del contexto, conocimiento de métodos de solución, disposición a la actuación), procesamiento (aplicación de métodos, análisis, comprensión, argumentación, proposición y actuación en el contexto) y determinados resultados (un diseño ingenieril, los resultados de un cálculo, elaboración de un producto, resolución de un problema, un prototipo o un informe técnico). Estos elementos de la competencia deben integrarse para posibilitar el desempeño asociado a ella.

En el caso de la FIME se adopta un enfoque constructivista, para el modelo por competencias, ya que se enfatiza en asumir las competencias como: habilidades, conocimientos y destrezas para resolver dificultades en los procesos profesionales.

Se parte del criterio que el aprendiz construye sus conocimientos y debe estar activo durante ese proceso de construcción. Independientemente de este enfoque se utilizan elementos de otros enfoques, como el complejo, en determinados aspectos de la implementación del diseño curricular, por ello se adopta un enfoque holístico.

El plantear el plan de formación en base a competencias implica realizar una serie de transformaciones en el proceso de enseñanza – aprendizaje, como son: centrarlo en el

aprendizaje, desarrollarlo en base a actividades de aprendizaje, coherentes con las competencias a formar y con la inclusión de evaluación formativa y sumativa.

La dificultad fundamental es que no existen referentes teóricos, en el caso de estudiantes de ingeniería, en los que se puedan basar los profesores a la hora de diseñar sus actividades de aprendizaje, para desarrollar competencias, pues la mayoría de los estudios realizados corresponden a otras áreas de la educación. Como ya se ha mencionado varios autores señalan que los actuales enfoques, de la educación basada en competencias, generalmente adolecen de metodologías (del cómo hacer) para su desarrollo (Carrera Hernández & Marín Uribe, 2011), por lo que el enfoque por competencias es una oportunidad para desarrollar experiencias pedagógicas que desborden los esquemas académicos más usuales (Gimeno Sacristán, 2009), lo cual sirve de impulso al desarrollo de investigaciones educativas en esta área.

Autores como Biggs (2001) describen la tarea de un buen diseño didáctico, como el asegurar que no hay inconsistencias entre lo que se pretende enseñar (competencias), los métodos de que se usan, el contexto de aprendizaje seleccionado y los procedimientos de evaluación que se utilizan. Aquí es donde se detectan áreas de oportunidad en los cursos diseñados por competencias, pues en ocasiones se siguen utilizando métodos tradicionales de enseñanza o de evaluación, que han probado no ser efectivos para desarrollar competencias.

En la enseñanza a distancia ha existido más desarrollo en cuanto al diseño de actividades para el aprendizaje, por medio del llamado “diseño instruccional”, por lo cual en el presente trabajo se aplicaron algunas recomendaciones de esa área para el diseño de las actividades de aprendizaje. Últimamente se han referido a este aspecto como el “diseño para el aprendizaje”, o sea el proceso de diseñar, planificar e implementar actividades de aprendizaje (Britain, 2004).

Una actividad de aprendizaje, (Beetham, 2008) es una interacción del estudiante con otros participantes, utilizando herramientas y recursos específicos, orientada al logro de objetivos determinados. Estas actividades de aprendizaje se organizan en secuencias de actividades de aprendizaje o secuencias didácticas (Zabala, 2007).

Las secuencias de actividades de aprendizaje son la manera de encadenar y articular las diferentes actividades, a lo largo de un curso o unidad de aprendizaje, con el fin de lograr el desarrollo adecuado de la competencia prevista.

Diferentes autores (Penzo, y otros, 2010) han propuesto diversas formas de organizar las secuencias para el desarrollo de competencias. Sin embargo la mayoría de estas propuestas tiene su origen en programas de estudio sociales o de la salud y pueden no adaptarse a la formación de ingenieros.

Por ello en este trabajo se propone basarse en una serie de etapas para el logro del desarrollo de las competencias en el estudiante, que servirán como guía para el diseño de la secuencia didáctica y de las actividades de aprendizaje.

Mediante un análisis podemos identificar entonces que en toda competencia hay información de entrada, un procesamiento (desempeño) y un resultado esperado, por lo que se propone un proceso, para la formación de competencias, de tres etapas:

1ª Etapa de familiarización. En esta etapa el estudiante se familiariza con los conceptos, leyes o modelos que posteriormente serán necesarios para poder llegar a una aplicación práctica. Es importante señalar que no se pretende una simple memorización, sino que el aprendiz construya sus conocimientos y llegue a una comprensión profunda de los mismos, para que logre manejar el lenguaje científico- técnico adecuadamente. Está claro que si el estudiante no llega a comprender el lenguaje, que posteriormente tendrá que aplicar, no podrá desarrollar la

competencia prevista, entendiendo como comprensión la definición de Perkins (1999) que es actuar con flexibilidad en base a lo que uno sabe. Si la competencia presupone desempeños flexibles y creativos, éstos no pueden lograrse sin la comprensión del material.

2ª Etapa de aprendizaje guiado del método. Después de comprender los conceptos, leyes y/o modelos es necesario que el estudiante llegue a dominar el método o procedimiento de aplicación, que es el fin de esta etapa, para lo cual el profesor debe primero mostrar el método y su aplicación en situaciones típicas, para después plantear situaciones que el estudiante intente resolver, aplicando el método propuesto, bajo la guía del profesor. Esta guía debe ser realizada según las necesidades del estudiante (ni mucha que no le permita actuar independientemente; ni poca que no le facilite la tarea cuando se detiene) y debe ir disminuyendo a medida que se avanza en la etapa.

Lo importante es que las actividades planteadas pongan al estudiante ante una situación (aunque sea simple) para resolver la cual debe obligatoriamente aplicar el desempeño, previsto en la competencia. Puede ser útil en esta etapa el uso de las tecnologías de la información, para que el estudiante tenga la posibilidad de observar, cuantas veces le sea necesario (videos, presentaciones), la aplicación del método o su uso en diferentes situaciones, asimismo comunicarse (correo electrónico, foros de discusión) con su profesor o sus compañeros, para solucionar dudas que le aparezcan durante esta etapa.

3ª Etapa de aplicación autónoma del método. Dado que en el modelo de competencias debe incluirse siempre la aplicación, esta etapa está orientada a que el estudiante, en forma autónoma e independiente, aplique el método propuesto, en la etapa anterior, a situaciones nuevas, aplicando y mostrando el desempeño en toda su extensión.

El profesor debe estar guiando el aprendizaje, pero ya en esta etapa se aspira a que el estudiante trabaje solo e independiente, y solo acuda al profesor o a otros compañeros, cuando no pueda resolver la situación que se le presente.

Es importante notar que en las tres etapas planteadas, la evaluación formativa juega un papel esencial, para dar al estudiante la retroalimentación que necesite, con el fin de continuar su aprendizaje. Por ello las actividades de aprendizaje realizadas en cada etapa tiene un doble papel: promover el desarrollo de la competencia, a partir del desempeño, y posibilitar la evaluación de este desarrollo. Al final del proceso se realiza una evaluación, de tipo sumativo, para constatar el desarrollo alcanzado de la competencia, que puede ser una actividad de tipo integradora.

En el proceso propuesto se está aplicando la característica esencial de una competencia (sus componentes: información, procedimientos y resultados) para diseñar la secuencia didáctica de desarrollo, pero de tal forma que el desempeño de la competencia esté presente en todo momento. Esta es una diferencia esencial entre el proceso aquí propuesto y el de otros autores, como Carrera Hernández (Carrera Hernández & Marín Uribe, 2011) ya que en la mayoría de los casos se descompone la competencia en elementos y se desarrolla cada uno por separado, como se hacía anteriormente en el desglose de objetivos y habilidades, con lo cual desaparece el carácter integrador de las competencias.

Las etapas propuestas se concretizan en una secuencia didáctica de actividades de aprendizaje, orientada al desarrollo de cierta competencia. En cada etapa puede haber una o más actividades de aprendizaje, en dependencia de la complejidad del desempeño a lograr, pero siempre debe cuidarse que el estudiante transite por las tres etapas y que las actividades cumplan con la función de cada una. El hecho de orientar el diseño de secuencias según las etapas propuestas ofrece ciertas ventajas al implementar cursos, bajo el enfoque de competencias.

Primeramente permite organizar las actividades de aprendizaje en un orden secuencial lógico, que se basa en los elementos presentes en la competencia a desarrollar y por tanto en el desempeño a lograr. Por ejemplo no es lógico que una actividad de familiarización esté situada al final del proceso. Por otra parte posibilita que cada actividad incluida en la secuencia, juegue su papel dentro de la misma: haga llegar información al estudiante, proponga un método de solución o aplique este método. En la tabla 1 se muestran las características fundamentales de cada etapa.

En el marco de este estudio se han detectado secuencias que enfatizan en actividades de la 1ª etapa (familiarización con el lenguaje) pero carecen de actividades orientadas a la 2ª y 3ª etapas (aplicación práctica). Esta situación, según Zabala (2007) es un falso activismo que defiende que los alumnos deben estar permanentemente realizando actividades, aunque no sean efectivas.

Las actividades, a incluir en una determinada secuencia, deben cumplir con los criterios que hacen los especialistas en esta temática como son: que el estudiante esté activo durante la actividad, que sea pertinente para formar la competencia (a partir de la similitud del desempeño), que incluya un proceso de reflexión del estudiante (no sea una repetición mecánica de algo), que tenga un producto concreto (observable y posible a evaluar). (Fernández March, 2006).

Sin embargo a juicio de los autores de este trabajo el criterio más importante debe ser que el desempeño previsto, en la competencia a formar, esté presente en las actividades propuestas.

MÉTODO

La presente investigación se realiza mediante los siguientes pasos:

1. Se detecta dificultad en el logro de la competencia en estudiantes de la UA de Física 1.

2. Se planifica la secuencia didáctica y se diseñan las actividades de aprendizaje, a partir de los criterios ya mencionados.
3. Se aplica la secuencia en 2 grupos pilotos.
4. Se evalúan los resultados obtenidos, utilizando el método cuantitativo con datos de:
 - a. Las opiniones de los estudiantes con encuestas de preguntas cerradas sobre las actividades.
 - b. El desarrollo de la competencia prevista, a partir de las calificaciones obtenidas por los dos grupos de estudio, en las actividades y demás evaluaciones del curso.
5. Se analizan los resultados y se obtienen las conclusiones, para obtener criterios sobre la efectividad de la secuencia desarrollada, que permitan introducir variantes en el diseño realizado.

Se mostrará la aplicación de los diseños de actividades y una secuencia didáctica para el caso de la unidad de aprendizaje (UA) de Física 1, del área básico profesional, impartida en la FIME de la UANL a todos los Programas de Estudio allí impartidos.

Esta asignatura, dedicada al estudio del movimiento mecánico, tiene como competencia específica:

“Resolver problemas de mecánica clásica, relacionados con la ingeniería, para describir y explicar el movimiento mecánico, a partir de la selección del método de solución (dinámico o energético), aplicando lenguajes gráficos y analíticos, utilizando las herramientas adecuadas de software de graficación y manejo de datos”.

Con esto se contribuye a la formación de la competencia específica de los ingenieros de la FIME, que plantea: Resuelve problemas de ingeniería seleccionando la metodología apropiada, aplicando modelos establecidos, basados en las ciencias básicas, verificando los resultados

obtenidos con un método analítico o con el apoyo de una herramienta tecnológica, de forma que la solución sea pertinente y viable, cumpliendo con estándares de calidad y políticas de seguridad.

La UA se divide en tres unidades temáticas: Cinemática del movimiento, Dinámica del movimiento y Principios de conservación, pero para el presente estudio se utilizó la segunda, en la cual normalmente los estudiantes obtienen bajos resultados en su evaluación.

La competencia particular para la Unidad Temática de Dinámica es la siguiente:

Resolver problemas de mecánica, relacionados con la ingeniería, en una y dos dimensiones utilizando el método dinámico, para explicar el movimiento, aplicando conceptos y las leyes de la dinámica, empleando modelos vectoriales y herramientas gráficas.

El método dinámico es uno de los métodos fundamentales de la Física y en su aplicación es importante la correcta conceptualización de la fuerza y las leyes de Newton. Los estudiantes frecuentemente tienen dificultades en:

- Identificar todas las fuerzas que actúan sobre un cuerpo.
- Representar correctamente un diagrama de cuerpo libre.
- Aplicar las leyes correspondientes a la situación presentada.

Para apoyar al estudiante en el desarrollo de la competencia descrita, es fundamental que éste logre la comprensión de los conceptos y leyes de la dinámica, resuelva junto con sus compañeros, guiados por el docente, una serie de ejemplos y problemas con la finalidad de mostrar el método a utilizar y, para finalizar deberá enfrentarse de manera individual y autónoma a la solución de un problema dinámico. Para ello se realizó una secuencia didáctica con una serie de actividades de aprendizaje, divididas según las etapas ya mencionadas:

- Familiarización: Video de fuerzas.

- Aprendizaje guiado del método: Diagrama de cuerpo libre.
- Aplicación autónoma del método: Fuerzas en un plano.
- Evaluación sumativa: Examen de Medio curso y ordinario.

Para abordar la primera etapa, se realiza un debate con los estudiantes con respecto al concepto de fuerza y las leyes de Newton, con la finalidad de detectar las ideas previas y confrontarlas con lo que se discutirá posteriormente en base a un video. La actividad “Video de fuerzas” consiste en visitar la página del video didáctico sobre el concepto de fuerza y las leyes de Newton de la dinámica y obtener la información sobre estos aspectos. En la siguiente sesión de clase, se les proporciona una hoja con preguntas donde se les pide a los estudiantes, den la definición de fuerza y que enuncien las leyes de Newton, además de responder a situaciones donde deben aplicar el concepto partiendo de la comprensión del mismo. Posteriormente se intercambian entre los estudiantes las hojas con las respuestas, con la finalidad de efectuar una coevaluación, apoyándose en una lista de cotejo, que se les proporciona. Mediante esta actividad se logra que se comprenda el concepto de fuerza, que se va a aplicar posteriormente, y se discuta el contenido de las leyes de Newton de la dinámica.

Para la correcta aplicación del método dinámico, en la solución de problemas, se considera imprescindible la realización del diagrama de cuerpo libre (o diagrama de fuerzas). Algunos estudios concluyen que los estudiantes con mejores resultados utilizan el diagrama de cuerpo libre como herramienta para solucionar el problema y como medio de evaluación de su propio trabajo (Rosengrant, Van Heuvelen, & Etkina, 2009). Por la misma causa en algunos libros de texto se dan orientaciones detalladas, de la forma más adecuada para realizar los diagramas de cuerpo libre (Moore, 2006).

Dado que esta herramienta es importante para la correcta aplicación del método dinámico en la segunda etapa, en la cual se pretende al aprendizaje guiado del método. Se les presenta a los estudiantes diversas situaciones de dinámica, del tal forma que el estudiante tenga la tarea de representar correctamente el diagrama de cuerpo libre, utilizando magnitudes vectoriales (fuerzas) en dos dimensiones, utilizando herramientas gráficas. La evidencia consiste en el diagrama de cuerpo libre, que represente correctamente la situación que se le da al estudiante.

Inicialmente a los estudiantes se les orienta, a partir de ejemplos, los pasos a seguir para la elaboración del diagrama de fuerzas como: la localización del cuerpo de estudio, los cuerpos que interaccionan con dicho cuerpo y darle nombre de cada interacción. Luego se identifican con símbolos cada una de las fuerzas involucradas en la interacción, para posteriormente representarlas mediante flechas, en el esquema de la situación descrita. Se les pide que realice un diagrama de cuerpo libre y posteriormente obtenga la ecuación para cada uno de los ejes. De esta manera se realiza el aprendizaje guiado del método para la realización del diagrama de cuerpo libre, permitiendo errores que se discuten para su análisis y eliminación, con una evaluación totalmente formativa.

Los estudiantes muestran la aplicación del concepto de fuerza como “la medida de interacción entre dos o más cuerpos”, identifican los cuerpos que interactúan con el cuerpo de estudio, permitiéndoles identificar las fuerzas que actúan sobre el cuerpo, representarlas en el esquema y construir de manera más eficiente el diagrama de cuerpo libre, para el análisis a la solución del problema.

Primeramente se trabaja con esquemas y posteriormente con la redacción de una situación de dinámica, para lograr el desarrollo por pasos del procedimiento. En esta parte de la secuencia

no se resuelve el problema completo, solamente se obtienen el diagrama de cuerpo libre y las ecuaciones características de la situación descrita.

Esta etapa finaliza con la actividad “Diagrama de cuerpo libre”, cuya evidencia consiste en el diagrama de cuerpo libre, correctamente representado, a partir de una situación que se le da al estudiante. En todas las situaciones se planteaba una tarea de un cuerpo deslizando sobre una superficie horizontal, sobre el cual ejercen fuerzas dos hombres, uno empujándolo y el otro halando por medio de una cuerda, que estaba atada al cuerpo con diferentes ángulos y con fricción entre la superficie y el cuerpo. La tarea era representar con flechas todas las fuerzas aplicadas sobre el cuerpo, indicando la dirección y sentido mediante flechas. A cada estudiante se le daba una situación un poco diferente, cambiando el ángulo de la cuerda.

A fin de que los estudiantes desarrollen criterios para evaluar el trabajo de otros y además, buscando el desarrollo de otros elementos presentes en las competencias (actitudes y valores) como son la responsabilidad y la honestidad, al terminar la actividad, se intercambiaban las hojas de la evidencia, y se procedía a un ejercicio de coevaluación. Cada estudiante calificaba el diagrama de otro, utilizando una rúbrica de evaluación, otorgando dos puntos por cada fuerza correctamente representada.

Para la tercera etapa se diseñó la actividad extra-clase de “Fuerzas en un Plano”, en la cual el estudiante deberá resolver un problema de dinámica, utilizando un simulador (University of Colorado at Boulder, 2011) con el cual, deberá determinar la fuerza mínima necesaria que se debe aplicar a un cuerpo, seleccionado en el simulador, para que comience a moverse hacia arriba sobre una rampa con fricción.

Después de determinar el valor de esta fuerza y utilizando los datos obtenidos en el simulador, deberá justificar su resultado realizando un diagrama de fuerzas, del cuerpo

seleccionado. Aquí se produce la aplicación autónoma del método dinámico, completando así las etapas de la secuencia.

Como evaluación sumativa del desarrollo de la competencia se tiene el examen de medio semestre, que está establecido, por acuerdo de la academia de Física 1. Éste incluye cinco problemas, incluyendo uno de dinámica, con la finalidad de evaluar si el estudiante logra la competencia prevista, ya que en ese momento deberá resolver, de manera autónoma e independiente, el problema descrito. La última evaluación sumativa de la competencia se realiza en el examen ordinario, donde ya se incluyen problemas más complejos, incluso de selección del método a aplicar (competencia de la unidad de aprendizaje), pero presenta un problema exclusivo de dinámica para evaluar el desarrollo final de esta competencia.

Para el presente estudio se realizó una evaluación de la secuencia descrita mediante su aplicación en dos grupos pilotos del semestre agosto - diciembre de 2011, con una matrícula total de 97 estudiantes. Se tomaron en consideración dos indicadores para la evaluación: el resultado de encuestas aplicadas a los estudiantes de estos grupos, para recabar su opinión sobre las actividades desarrolladas y las calificaciones obtenidas por ellos, incluyendo los problemas de dinámica del examen de medio semestre y del ordinario, que se toman como indicador del desarrollo de la competencia prevista en la unidad temática de dinámica.

La encuesta fue aplicada por el profesor del grupo, a los estudiantes presentes en la última semana de clases, pidiendo la evaluación de cada una de las actividades realizadas en el curso (14 en total), tomando como criterio el aprendizaje que logró en ellas, o sea el desarrollo de las competencias declaradas en el curso y que los estudiantes conocen. La escala de evaluación que se les ofreció fue de: 5, Excelente aprendizaje, 4, Bueno, 3, Regular, 2, Malo y 1, Muy Malo. Se

permitía además la respuesta de “no hice la actividad” para que en el caso de que algún estudiante no hubiera realizado la actividad en concreto, no opinara sobre ella y fuera excluido del estudio. La muestra fue de 70 estudiantes efectivos (que realizaron las actividades) de los dos grupos de estudio, para un 72 % de todos los matriculados.

Para la evaluación del desarrollo de la competencia en este estudio se tomaron como indicadores el por ciento de respuestas correctas, en los problemas de aplicación del método dinámico en los exámenes de medio semestre y ordinario. La idea fue comparar los resultados de los problemas directos del método dinámico (con la secuencia aplicada), con los resultados de otros problemas, de temas donde no se aplicaron secuencias diseñadas bajo los criterios planteados, de ambos exámenes.

RESULTADOS

Encuesta

Los resultados obtenidos en la encuesta aplicada se muestran en la figura # 1, donde se reflejan las evaluaciones de las 3 actividades de esta secuencia didáctica, de acuerdo al aprendizaje que lograron en ellas, y el promedio de las actividades del curso (13 en total). Se observa que el promedio de todas las actividades del curso fue de 3.60 con una desviación estándar de 0.25 lo que nos da un intervalo de variación de 3.35 a 3.85. En el caso de las actividades de la secuencia de dinámica se obtienen valores de 4.02, 3.50 y 3.88, todos dentro del intervalo de posible variación, menos la primera que obtiene un resultado superior al mayor de la variación, lo cual es muy positivo. La actividad de diagrama de fuerzas aun cuando tiene valor por debajo del promedio (3.50 y promedio 3.60) está dentro del posible intervalo de variación de esta variable.

Como se observa de la figura el grupo piloto # 2 (GR 2) casi siempre evalúa las actividades por encima del # 1 (GR 1), sin embargo en la de diagrama de fuerzas no fue así, lo que influyó notablemente en el bajo valor obtenido. De todas formas puede considerarse que los estudiantes valoran positivamente el aprendizaje logrado en las actividades 1 y 3, (por encima del promedio) y debe ser motivo de revisión la actividad 2 de diagrama de fuerzas.

Calificaciones de actividades

En la figura # 2 se pueden observar las calificaciones obtenidas por estos dos grupos en las tres actividades y el promedio de todas las calificaciones de las 13 actividades del curso, utilizando una escala de 1 a 10 (excelente; todo correcto). El promedio de calificaciones de todas las actividades es de 6.07 con una desviación estándar de 1.25. Los valores van desde una actividad con un valor mínimo de 3.58 hasta una con un máximo de 7.60. Se observa que las calificaciones obtenidas por los estudiantes van aumentando desde la inicial (promedio de 5.50, con los dos grupos casi iguales) hasta 7.30 en la última actividad, con los dos grupos bastante diferentes, ya que el grupo 2 obtiene un alto promedio de 8.10. Este aumento en las calificaciones da una idea de que los estudiantes, al ir transitando por la secuencia, van logrando un desarrollo de la competencia prevista y en general las dos últimas actividades tienen promedios de calificaciones por encima del valor promedio del curso, destacando la de fuerza en un plano con 7.30, que es un valor alto teniendo en cuenta que significa la aplicación autónoma del método.

Calificaciones de exámenes

En la figura # 3 se muestran los datos del por ciento de respuestas correctas en el examen de medio semestre, ordenadas de mayor a menor. Se observa que la media de respuestas correctas es de 39 %, con dos problemas por encima de este promedio (la 2 con 62 % y la 1 con

49 %). El problema dirigido a evaluar la competencia de la unidad de dinámica tiene un por ciento de 41, ligeramente superior al promedio general y superior a los problemas 3 y 4. Este resultado puede considerarse bueno, teniendo en cuenta que es un problema con alto grado de dificultad y que generalmente obtiene resultados inferiores, por lo que puede considerarse que el desarrollo de la competencia del método dinámico es aceptable.

En la Figura # 4 se muestran los resultados del examen ordinario (actividad # 14 del curso) de nuevo con los por cientos de respuestas correctas en cada problema, ordenados de mayor a menor. Se observa que el promedio es de 47 %, mientras que el problema de dinámica tiene el por ciento mayor de todas los problemas, con un 60 %, con poca diferencia del problema 5, que también contemplaba la aplicación de un aspecto del método dinámico. Este resultado puede considerarse un muy buen resultado de la aplicación de la secuencia, en el método dinámico, pues alcanzar un 60 % de respuestas correctas, en un examen ordinario demuestra que el desarrollo de la competencia de aplicación del método dinámico es bueno, no muy típico de exámenes de Física, que generalmente obtiene resultados más bajos.

Como comparación en el semestre enero - junio 2011, donde no se aplicó la secuencia mostrada en este estudio, el por ciento de respuestas correctas, en el problema de dinámica del examen ordinario, para dos grupos con matrículas similares fue de 35 %, o sea muy inferior al logrado con la aplicación de la secuencia diseñada, lo cual puede ser un criterio a favor de la efectividad de la misma, para el desarrollo de la competencia objeto de estudio.

Se ha mostrado, con estos datos, que los estudiantes de los grupos de estudio tienen una aceptable opinión sobre el aprendizaje que logran con las actividades aplicadas y además logran un buen desarrollo de la competencia planteada, a partir de los resultados de las calificaciones en las actividades integradoras.

CONCLUSIONES

Se ha hecho una propuesta de etapas para diseñar secuencias didácticas para lograr el desarrollo de competencias profesionales, basándose en un enfoque constructivista. La propuesta de etapas se aplicó en la unidad de aprendizaje de Física 1, para estudiantes de ingenierías y específicamente en la unidad temática de dinámica del movimiento.

Para evaluar la efectividad de la secuencia aplicada se tuvieron en cuenta indicadores de la opinión de los estudiantes y las calificaciones obtenidas en varios ejercicios de evaluación, incluyendo las propias actividades de la secuencia y dos tipos de exámenes.

De los resultados mostrados puede considerarse que la secuencia didáctica diseñada y aplicada, para el desarrollo de la competencia de resolver problemas por el método dinámico, obtiene buenos resultados, tanto en la evaluación que los estudiantes hacen de las actividades utilizadas, comparada con las de otras actividades del curso, como por el resultado que se logra en el desarrollo de la competencia prevista, medido en base a los resultados de las problemas correspondientes en los exámenes. Por tanto la respuesta obtenida, a la pregunta formulada en el marco de este estudio, es que la secuencia didáctica, con actividades ordenadas según las etapas propuestas, contribuye positivamente al desarrollo de la competencia prevista en estudiantes de ingeniería.

Se considera por tanto que las etapas planteadas para el diseño de secuencias didácticas, para el desarrollo y evaluación de competencias, son adecuadas y permiten tener una herramienta preliminar para aplicar en el diseño de cursos, basados en competencias.

Debe tenerse en cuenta que los resultados mostrados fueron obtenidos en una UA del área básico profesional de ingenierías, de primer semestre, por lo cual es necesario realizar estudios

posteriores en asignaturas del área profesional y de otros semestres, donde el contexto de aplicación es diferente.

En el estudio realizado se detecta que la actividad de diagrama de fuerzas obtiene un resultado bajo en las encuestas, en uno de los grupos pilotos, utilizados en este estudio (el GR 2), por lo que se considera importante realizar un análisis posterior y posiblemente un rediseño.

Los profesores y jefes de academia del área básica profesional pueden utilizar estas etapas para elaborar en forma más eficiente las secuencias de actividades en sus cursos, de forma que cumplan con el criterio que se ha considerado fundamental en este trabajo y que es la presencia del desempeño en la mayoría de las actividades diseñadas.

Una recomendación de este estudio es continuar con las investigaciones, con el objetivo de obtener más resultados de la aplicación de estas etapas, en otras unidades de aprendizaje de la formación de ingenieros, para comprobar la efectividad de los criterios de diseño y obtener resultados más generalizados.

REFERENCIAS

Beetham, H. (2008). Review: Design for Learning, programme phase 2. Obtenido de JISC:
www.jisc.ac.uk/designlearn.

Biggs, J. (2001). Teaching for Quality Learning at University: What the Learner Does. London:
Open University Press.

Britain, S. (2004). A Review of Learning Design: Concept, Specifications and Tools.

Recuperado el 15 de noviembre de 2012, de JISC:

http://www.jisc.ac.uk/uploaded_documents/ACF83C.doc

Carrera Hernández, C., & Marín Uribe, R. (2011). Modelo pedagógico para el desarrollo de competencias en educación superior. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(1).

Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación educativa* (161), 34 - 39.

Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, XXVIII (111), 7- 36.

European Higher Education Area. (2010). Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area. Budapest - Vienna.

Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio*, Siglo XXI, 24, 35 - 56.

Gimeno Sacristán, J. (2009). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (2 ed.). Madrid, España: MORATA.

Martínez, Alonso, G. F., Garza Garza, J. Á., Treviño Cubero, A., & Báez Villarreal, E. (2012).

Modelo para el diseño curricular por competencias y su evaluación en carreras de ingeniería. Foro Mundial de Educación en Ingenierías. Buenos Aires, Argentina.

Moore, T. A. (2006). Física, seis ideas fundamentales, T 1. México: McGraw Hill, 2 a Ed.

Moya Otero, J., & Luengo Horcajo, F. (Noviembre de 2010). La concreción curricular de las competencias básicas: un modelo adaptativo e integrado. Participación Educativa (15), 127 - 141.

Penzo, W., Fernández, V., García, I., Gros, B., Pagès, T., Roca, M., y otros. (2010). Guía para la elaboración de las actividades de aprendizaje. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO.

Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En W. Stone, La enseñanza para la Comprensión. Buenos Aires: Paidós.

Rosengrant, D., Van Heuvelen, A., & Etkina, E. (2009). Do students use and understand free-body diagrams? 5 (010108, pages 1- 13).

Tobón S., Rial A., García J.A., Carretero M.A. (2006). Competencias, calidad y educación superior. Bogotá, Colombia: Magisterio.

Tobón, S. (Enero - Diciembre de 2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. ACCIÓN PEDAGÓGICA (16), 14 - 28.

Zabala, A. (2007). 11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona: Ed. Graó.

Tablas y figuras

Tabla1. Etapas del proceso para el desarrollo de competencias

Etapa:	1a	2a	3a	
Nombre:	Familiarización.	Aprendizaje guiado del método.	Aplicación autónoma del método.	
Función de la etapa:	Lograr la comprensión del lenguaje, conceptos, leyes.	Mostrar el método a utilizar mediante ejemplos resueltos y propuestos.	Que el estudiante aplique el método propuesto a situaciones nuevas.	Evaluación Sumativa
Evaluación:		Evaluación formativa		

Figura2: Calificación de actividades de la secuencia de dinámica y promedio de todas las actividades del curso.

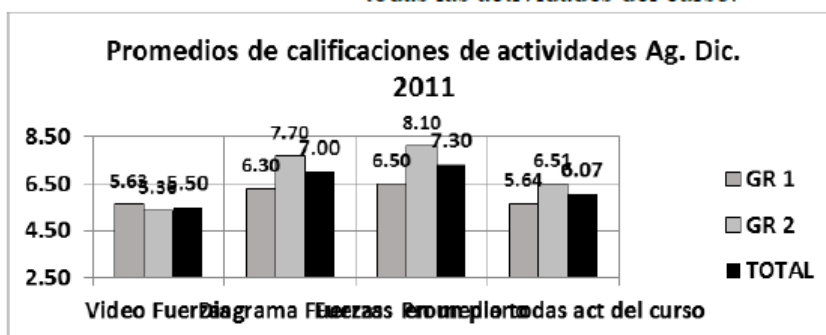


Figura3: Por cientos de respuestas correctas de problemas de examen de medio semestre.

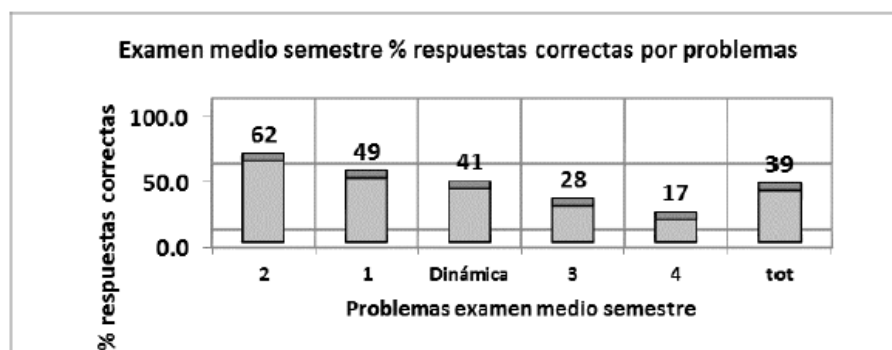
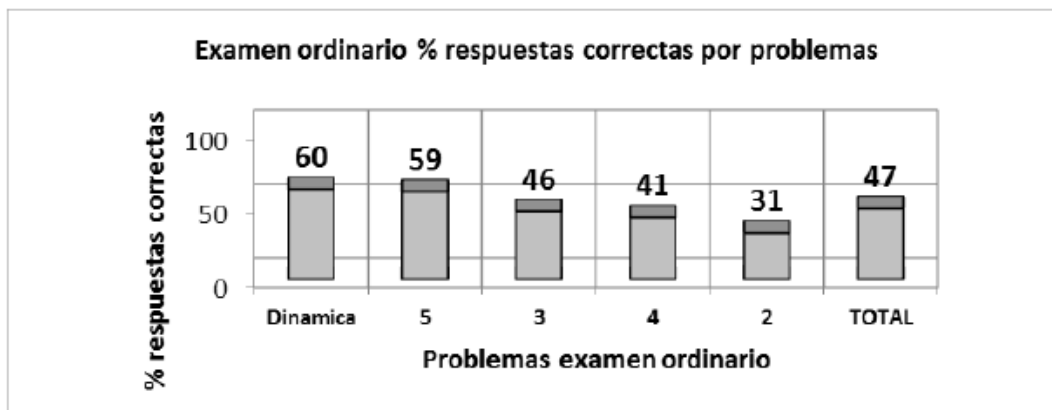


Figura4: Por cientos de respuestas correctas examen ordinario, por problemas



IDENTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS DEL PERFIL DOCENTE DE LA LICENCIATURA DE CIENCIAS POLÍTICAS Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA DE LA UANL

Cuevas V. ¹, Reyna V. ², Arango X. ³, Tamez G. ⁴, Leyva O. ⁵

*1,2,3,4,5 Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública. UANL, México
veronicacp70@hotmail.com, virz2203@hotmail.com, xochitl.arangomr@uanl.edu.mx,
gerardo.tamezg@uanl.edu.mx, oswaldo.leyva@uanl.mx*

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL
Eje Temático: Estrategias y Procesos Educativos
b) Competencias en la educación superior.

RESUMEN / ABSTRACT

El presente estudio busca establecer la importancia de la declaración y normalización de las competencias docentes para profesores que participan en el ámbito de estudio de las Ciencias Políticas y la Administración Pública. Al establecer un criterio de competencias aporta a que los resultados traducidos a las capacidades de los estudiantes mejoran la calidad educativa y aportan al compromiso social de los universitarios de esta rama de estudio. A través de dos estudios el primero aplicado a expertos provee del listado de las competencias más importantes desde el punto de vista de quienes forman parte del ámbito educativo, profesores e investigadores, esto a través de la aplicación del método AHP. Después se procede a establecer un análisis prospectivo a través del método MIC MAC que permite determinar la relación que guardan las variables y así poder ver cómo mejorar una variable que impacta en otra, es decir muestra cómo están relacionadas las competencia y cuáles son las determinantes en el proceso de enseñanza aprendizaje y en el desarrollo de las competencias del egresado. Conocer las competencias que deben formar parte de la vida académica de las ciencias políticas y la administración pública

permite también capacitar a profesores y solventar deficiencias en el egreso de quienes más adelante serán expertos en la materia.

Palabras clave: Calidad Educativa, AHP, Competencias Docentes, MIC MAC.

INTRODUCCIÓN

Los grandes cambios que hoy en día demandan los sistemas educativos más avanzados del mundo, se encuentran en la identificación y desarrollo de competencias. El presente estudio se enfocará en las llamadas “competencias docentes” las cuales se consideran como conjuntos de habilidades asociadas a operaciones o desempeños que no dependen propiamente de condiciones objetivas y subjetivas sino, más bien, de la funcionalidad y eficiencia que debe producirse en las prácticas de enseñanza-aprendizaje (Díaz, 2005 en ANUIES, 2009).

Sin embargo, en el marco de la (post)-modernidad el análisis de las “competencias docentes” debe apoyar el estudio sobre los diversos factores -económicos y laborales, científicos y tecnológicos, sociales y culturales-, propios de lo que actualmente se denomina globalización, que han tenido un fuerte impacto sobre la educación superior y, particularmente, sobre la universidad (Santos, 1998 en ANUIES, 2009).

Las competencias de los futuros egresados son en cierta forma, el resultado de lo que han logrado desarrollar en ellos los docentes. Es por ello necesario fortalecer las competencias del perfil docente para mejorar las competencias de los futuros egresados. Si las competencias de los egresados deben desarrollarse en función de la complejidad creciente del desempeño profesional, debido al cambio continuo de los roles ocupacionales y de los diferentes cambios cuantitativos y cualitativos del entorno laboral, las competencias docentes deben modificarse para que los docentes sean capaces de ser, saber y hacer, y desarrollarse creativamente, innovando y produciendo nuevas explicaciones, interpretaciones y argumentos (ANUIES, 2009). En función

del planteamiento anterior, se ha encontrado que no existe disposición alguna que integre las competencias del perfil docente de un profesor de educación superior de Ciencias Políticas y Administración Pública, es decir, no existe un perfil de competencias del docente declaradas, que sirvan como criterio para que los docentes desempeñen estas competencias necesarias para trabajar en un ambiente de aprendizaje con este enfoque.

En el presente estudio, primero se abordará de manera teórica el estado de la situación del perfil docente en función de competencias y las propuestas del contexto internacional, posteriormente se describirá el método del estudio y finalmente se darán resultados y las reflexiones finales que surgen de la interpretación de los resultados.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Conceptualización de la Violencia Escolar.

Se sabe que la violencia escolar, en tanto que es un fenómeno complejo y multicausal, incide en la convivencia escolar, dificulta el aprendizaje y genera un daño tanto las víctimas y victimarios como en la comunidad escolar en su conjunto (Varela, J. 2011).

La llamada violencia escolar conocida hoy como bullying consiste en llevar a cabo ciertas prácticas deliberadas de abuso, acoso, dominación y maltrato (físico y psicológico) en detrimento de niños, adolescentes y jóvenes estudiantes vulnerables, que se repiten de manera persistente durante el ciclo escolar realizadas por el alumno(a) agresor. Al respecto, algunos autores se refieren a maltrato y bullying como sinónimos.

Similar a esta concepción son las ideas de Ortega, quien explica que existe violencia escolar cuando: una persona o grupo de personas del centro se ve insultada, físicamente agredida, socialmente excluida o aislada, acosada, amenazada o atemorizada por otro u otros que realizan

impunemente sobre la/s víctima/s estos comportamientos y actitudes. Si estos comportamientos no son puntuales sino que se repiten, la víctima se ve envuelta en una situación de indefensión psicológica, física o social... (Ortega, 2000, p. 79).

Por su parte, Varela, J. (2011) toma como referencia la definición que ha elaborado la Organización Mundial de la Salud, al considerar como violencia escolar “toda acción incluida dentro del ámbito de influencia de la escuela que por acto directo u omisión, ya sea en grado de amenaza o efectivo, tiene la intencionalidad de dañar al otro o que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte o daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones”.

Román y Murillo (2011) se refieren a la violencia, bullying, maltrato escolar, y señalan: “que la presencia del “matonaje” y su expresión serán parte esencial del tipo de convivencia, el clima escolar y del aula que se respire y perciba en la escuela, factores que afectan e inciden no solo en el bienestar de cada uno de los miembros de la comunidad educativa, sino también en sus desempeños y prácticas” (2001, p. 13).

Por su parte, Fante (2005, p. 29), define el bullying como “un comportamiento cruel intrínseco en las relaciones interpersonales, en que uno, dos o más fuertes convierten a los más frágiles en objetos de diversión y placer a través de juegos que disfrazan el propósito de maltratar e intimidar”.

Para Justicia y Benítez (2006, p. 153), definir el maltrato entre iguales no es una tarea sencilla, sin embargo mencionan algunos criterios para identificarlo: “desequilibrio de poder entre víctima y agresor; frecuencia y duración del maltrato, mínimo una vez por semana; intencionalidad y carácter proactivo de la agresión; intención de hacer daño”. (2006, p.154).

En un sentido similar a lo antes expuesto, puede decirse que “El bullying incluye acciones negativas repetidas por largo tiempo, intencionales o intentos de infligir daño, por uno o varios estudiante contra otro con un desequilibrio en la fuerza” (Scheithauer, Hayer, Petermann & Jugert, 2006, p. 3) Los cambios tan acelerados, producto de la globalización, han provocado una competencia en el campo de la educación, dando origen a modificaciones profundas en los procesos de formación de sus docentes en un intento por responder a las exigencias que plantea actualmente el nuevo contexto. Desde los años setenta el aprendizaje no se reduce ya a la adquisición de conocimientos, sino que el estudiante trata de construir el conocimiento a partir de su experiencia previa (Segovia, 1999). De esta forma la instrucción está centrada en los alumnos y el profesor en lugar de suministrar conocimientos, ayuda al estudiante a construirlos diseñando y utilizando actividades de aprendizaje que permitan al estudiante tener la parte activa en el proceso de aprendizaje.

Es en esta necesidad de un diseño de actividades que los profesores deben tener las competencias pertinentes para que el diseño cumpla con el objetivo final: el aprendizaje en los estudiantes.

Proyecto “Tunning Educational Structures“ en Europa (2000-2004)

El Proyecto Tuning, como primera fase inició en el año 2000 y comenzó a desarrollarse dentro del amplio contexto de la educación superior, que se ha impuesto como resultado del acelerado ritmo cambiante de la sociedad. El proyecto está enmarcado en el proceso de La Sorbona-Bolonia-Praga-Berlín, a través del cual los políticos aspiran a crear un área de educación superior integrada en Europa en el trasfondo de un área económica europea. La compatibilidad, y competitividad de la educación superior ha surgido de las necesidades de los

estudiantes, cuya progresiva movilidad requiere información confiable y objetiva sobre la oferta de programas educativos.

El proyecto Tuning de América Latina, está inspirado en el de Europa y de acuerdo con Hawes (2003) es un proyecto que intenta promover similares procesos de convergencia, comparabilidad, movilidad, en la construcción de un área latinoamericana de educación superior (González, Wagenaar y Beneitone, 2004 en Muñoz, 2008).

El proyecto Tuning es un referente importante para este trabajo puesto que establece como objetivo que el estudiante cumpla con estándares educativo claros para lograr una movilidad internacional, es decir que las competencias estén declaradas lo cual permitirá que las certificaciones educativas den certeza a los empleadores en el mundo global.

La importancia de las competencias de los profesores son el primer insumo para lograr lo que busca el proyecto Tuning: la movilidad. Si se identifican de manera clara las competencias docentes se estará guiando a los estudiantes a satisfacer los requerimientos de cualquier realidad social en el desarrollo de las actividades que competa. Es decir, que las universidades certifiquen un estudiante de ciencias políticas con competencias generales estandarizadas permitirá la validación de la pertinencia de los conocimientos y habilidades de un politólogo bajo un criterio internacional.

Categorías de competencias docentes para el perfil docente

El catálogo de competencias docentes para un perfil docente del área de las Ciencias Políticas y la Administración Pública, se decidió categorizarlo en siete apartados, por la trascendencia y complejidad de cada categoría. Que en seguida se definen:

Categoría A: Conocimiento de las Ciencias Políticas y la Administración Pública.

Esta categoría define las subcompetencias que debe desglosar el docente en cuestión de conocimiento de teoría del campo de las ciencias políticas y la administración. Que incluye el conocer, argumentar, analizar, explicar la teoría política y sus tendencias. Contrastar, comparar, diferenciar y evaluar los sistemas políticos y estructuras de poder. Explicar, analizar y comparar las instituciones políticas. Explicar, comparar y evaluar los procesos de democratización en América Latina. Delimitar, clasificar y explicar el comportamiento legítimo político. Argumentar, comparar y valorar los componentes teóricos de la administración pública. Discutir, argumentar, analizar y evaluar las nuevas corrientes en el estudio de la administración pública. Explicar, reconocer, evaluar y analizar las relaciones intergubernamentales. Discutir, analizar y evaluar la gobernabilidad y gobernanza. Explicar, analizar y evaluar el gobierno local y la sustentabilidad.

Categoría B: Uso de modelos de las Ciencias Políticas y la Administración Pública.

En esta categoría se define el uso de las herramientas, métodos, procedimientos, y modelos aplicados a las ciencias políticas y la administración pública. Que desglosa subcompetencias como explicar, desarrollar ampliamente, aplicar y evaluar la planeación y evaluación de la gestión pública. Explicar, comparar y evaluar las políticas públicas, así como su implementación. Diseñar y aplicar estrategias de comunicación y marketing político. Y el manejo de idiomas.

Categoría C: Habilidades y conocimientos económico-jurídicos.

Esta categoría define subcompetencias como explicar y analizar la economía del sector público, las finanzas públicas y el marco jurídico del Estado Mexicano. El docente debe mostrar la capacidad para discutir, explicar y analizar la economía del sector público. El planear y programar el presupuesto público. Analizar la contabilidad nacional, y evaluar la política fiscal. Explicar y contrastar el marco jurídico del Estado Mexicano.

Categoría D: Habilidades metodológicas e investigativas.

En esta categoría se definen subcompetencias como aplicar con rigor la metodología de la investigación en proyectos de conocimientos del área de las ciencias política y la administración pública. Aplicar y evaluar las herramientas y técnicas estadísticas avanzadas. Así como habilidades de investigación.

Categoría E: Competencias de Práctica Docente.

Esta categoría se define por el desarrollo de habilidades pedagógicas y didácticas de la docencia por competencias. El docente es capaz de diseñar un programa analítico con enfoque de competencias y centrado en el aprendizaje del estudiante, con estrategias innovadoras. Es capaz de escuchar, interesarse y construir estrategias de apoyo para los estudiantes. También organizar y gestionar ambientes de aprendizaje idóneos. Muestra una habilidad total para comunicarse. Combinar elementos disciplinares para integrar tratamientos didácticos eficientes dentro del aula, manejar y aplicar estrategias basadas en competencias y centradas en el aprendizaje del estudiante. Utilizar y explotar el uso de nuevas tecnologías. Desarrollar la cooperación y formas simples de enseñanza mutua entre alumnos. Fomentar el deseo de aprender y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el estudiante. Manejar fuentes y utilizar las técnicas de documentación.

Tutorizar. Orientar vocacionalmente e informar acerca de la normatividad de la dependencia. Descubrir necesidades y aciertos y comunicárselas al estudiante. Favorecer la definición de un proyecto personal del estudiante.

Categoría F: Competencias de Habilidades Personales

En esta categoría se definen las competencias del perfil docente como la autoevaluación y aceptación de la retroalimentación de la evaluación efectuada por la Institución. El manejo

adecuado en el contexto interpersonal profesor-estudiante, intercambio de percepciones y reforzar el clima de confianza y respeto mutuo, resolver problemas, mediar formalmente en un conflicto, prestar atención, tiempo e interés a los estudiantes. Sentir pertenencia y lealtad institucional, coordinarse en el desempeño de las labores de la institución. Diseñar y coordinar proyectos nacionales e internacionales, haciendo uso de herramientas innovadoras.

Responder a los problemas y desafíos que salen de lo habitual, con creatividad y efectividad. Utilizar los procedimientos de la institución y de la dependencia para asegurar eficiencia interna-externa y un constante estándar de la calidad de la institución con actitud positiva y emprendedora. Ser reconocido por la excelencia del trabajo que realiza dentro del aula, por los consejos y asesoramientos que brinda. Realizar modificaciones en su práctica docente para alcanzar las expectativas de calidad que la institución requiere. Realizar ejercitación compartida de las habilidades del pensamiento creativo, es decir, la práctica grupal de la generación de ideas (fluidez), variada (flexibilidad), nuevas (originalidad) y con detalles (elaboración) en la disciplina, que genere un conocimiento didáctico integrador que conduzcan a una propuesta para la acción. La necesidad de desarrollar estas competencias se fundamenta en el nivel de relaciones que se presentan en el mundo de hoy, complejo, cambiante y convulsionado. El docente debe estar abierto e inmerso en los cambios para orientar y estimular el aprendizaje, debe desarrollar el liderazgo, a la capacidad de interactuar armónicamente con las personas y resolver conflictos, así mismo desarrollar la capacidad de aprender a aprender, la capacidad de innovar de auto- motivarse y persistir frente a los problemas.

Categoría G: Comportamientos Profesionales, Sociales y Éticas

En esta categoría se definen subcompetencias del docente que muestran la capacidad de la formación académica, para desempeñarse en el área básica, área básica común y en las

orientaciones. Mantener contactos y relaciones profesionales y sociales que favorezcan el desarrollo institucional. Demostrar congruencia con las reglas morales y sociales en su comportamiento público. Actuar con equidad en los grupos de estudiantes. Apoyar iniciativas tendientes a la aplicación de las normas morales y sociales en un determinado contexto aún por sobre intereses propios y del sector en donde labora. Promover en la dependencia los valores sociales sobre los valores internos asegurando el interés general. Es necesario desarrollar las competencias profesionales para proporcionar al docente criterios de selección entre una serie de estrategias para intervenir intencionadamente produciendo aprendizajes y creando otras donde las disponibles fuesen insuficientes o no pertinentes para facilitar procesos de aprendizaje cada vez más autónomos.

Todas estas competencias fueron tratadas conforme a lo que se describe en el siguiente apartado.

Descripción del Software Utilizado para la Aplicación del AHP.

Se utilizó un Software desarrollado en Visual Basic por Rositas, J. (2011) con interfaces y ventanas en español. Este software-guía, lleva el proceso de aplicación del método AHP en un grupo de trabajo, siendo francamente amigable y sencillo de emplear.

El método, a pesar de estar fundamentado rigurosamente en teorías, axiomas y teoremas matemáticos altamente complejos, con el uso de software no se requiere del dominio de estas fundamentaciones, para la aplicación del AHP, llegando a conclusiones eficientes para la toma de decisiones. La información en la tabla 1 en el área de categoría final nos muestra las respuestas que dieron los expertos para decidir cuáles son las competencias mas pertinentes para

un profesor en ciencias políticas y administración pública; la tabla que señala la categoría preliminar representa la información resultado del marco teórico.

Las categorías B, C, D son diferentes entre la teoría y lo que los expertos señalaron, sin embargo se encontraron coincidencias en las categorías A, E, F, G. Las competencias fueron rankeadas de manera diferenciada entre los teóricos y los expertos consultados para este estudio. Por lo que la identificación de variables fue completada para dar paso al siguiente estudio.

Tabla 1: Competencias para la Formación de un Perfil Docente de las Ciencias Políticas y Administración Pública por categoría

CATEGORÍA: PRELIMINAR	CATEGORÍA: FINAL
Categoría A: Conocimiento de las Ciencias Políticas y la Administración Pública	Categoría A: Conocimiento de las Ciencias Políticas y la Administración Pública
Categoría B: Uso de Modelos de las Ciencias Políticas y de la Administración Pública	Categoría B: Habilidades Metodológicas e Investigativas
Categoría C: Habilidades y Conocimientos Económico-Jurídicas	Categoría C: Uso de Modelos de las Ciencias Políticas y de la Administración Pública
Categoría D: Habilidades Metodológicas e Investigativas	Categoría D: Habilidades y Conocimientos Económico-Jurídicas
Categoría E: Competencias de práctica docente	Categoría E: Competencias de práctica docente
Categoría F: Habilidades Personales	Categoría F: Habilidades Personales
Categoría G: Comportamientos Profesionales, Sociales y Éticos	Categoría G: Comportamientos Profesionales, Sociales y Éticos
Fuente: Elaboración propia.	

La categoría final es el grupo de competencias que se utilizará para el siguiente estudio

Metodología Análisis Prospectivo a través de MICMAC

El análisis prospectivo parte de la identificación de variables, las cuales se explicaron en los párrafos precedentes, una vez que se tienen las variables a estudiar se procede a realizar la investigación mediante el sistema MICMAC. La Investigación se desarrolló a través del análisis estructural prospectivo para establecer la reflexión sobre el futuro de un sistema determinado, con el propósito de identificar las principales variables moderadoras influyentes y dependientes del estudio. En este estudio se utilizó análisis de prospectiva a través de MICMAC. El acrónimo

MICMAC procede de las palabras: Matriz de Impactos Cruzados Multiplicación Aplicada a una Clasificación, método elaborado por M. Godet en colaboración con J.C. Duperrin (Godet, 2007: 65).

El análisis estructural es un instrumento diseñado hacia la vinculación de un conjunto de elementos, el cual representa un sistema a modo de una matriz, donde se relacionan todos sus componentes, así como las variables esenciales para la evolución del mismo y se pudiera definir como una reflexión colectiva relacionando diferentes elementos de un sistema con la perspectiva de provocar el cambio en el futuro y se apoya en el juicio cualitativo de actores y/o expertos que son parte de un sistema, como se muestra en la figura 1 (Godet, 2007).

Etapas 1: Inventario de las variables o factores del sistema.

En la primera etapa se definió el alcance del sistema de estudio, posteriormente se realizó un inventario de las variables por medio de entrevistas con expertos y/o actores que forman parte del sistema y como resultado se elaboró una lista de variables categorizadas y descritas, con la finalidad de formalizar el significado de cada variable dentro del grupo. Es importante mencionar que esta etapa constituye hacia el grupo la oportunidad de identificar las relaciones de las variables, así como contar con referencias comunes para representar y comprender el sistema.

Etapas 2: Descripción de las relaciones entre las variables y/o factores.

En la Segunda Etapa se vincularon las variables en una Matriz Estructural, encontrándose distribuidas en filas y columnas que corresponde a las variables anteriormente clasificadas. Posteriormente se aplica la matriz estructural con la finalidad de investigar las influencias directas del sistema, por medio de evaluar la intensidad entre las variables a través de

apreciaciones cualitativas tales como: Fuerte (3), Moderado (2), Débil (1), Nulo (0) o potencial (P). Se evaluará sistemáticamente la influencia de cada una de las variables entre sí.

Etapas 3: Identificación de las variables esenciales y los factores clave del sistema.

En la última etapa, los resultados a través de MICMAC se representan a través de gráficos para mejorar la comprensión del sistema, además de transmitir la estructura de la red de influencias y de sus interrelaciones. La interpretación del Plano de Influencia y Dependencia nos permite un mejor análisis del sistema según resulten ser las variables motrices o dependientes. La ubicación de las variables en el plano nos ofrece una idea más clara del funcionamiento del sistema y de su posible evolución, además de presentar áreas en las que es recomendable intervenir para poder influir en la transformación del sistema.

Variables

En base a las referencias teóricas y de evaluación de expertos, previamente identificadas a través de un estudio metodológico de multicriterio, en AHP de Saaty se definieron las variables de estudio, en la Tabla 2 se muestra la captura en el software MIC MAC de las variables de estudio.

Tabla 2. Lista de variables de la Investigación prospectiva

Nº	LONG LABEL	SHORT LABEL
1	Conocimiento de las Ciencias Políticas y la Administración Pública	Concipolad
2	Uso de Modelos de las Ciencias Políticas y la Administración Pública	Usmodcpyap
3	Habilidades y conocimientos económicos y jurídicos	Habconeco
4	Habilidades metodológicas e investigativas	Habmeteinv
5	Competencias de práctica docente	Compracdoc
6	Habilidades personales	Habpers
7	Comportamientos profesionales, sociales y éticos	Comprofsye

Fuente: Elaboración propia en software LIPSOR-EPITA-MICMAC

Participantes o muestra.

El tipo de muestra es no probabilístico, debido a que se seleccionaron 10 expertos donde el instrumento se aplicó en forma grupal y presencial.

Los criterios para la selección de los expertos son los siguientes:

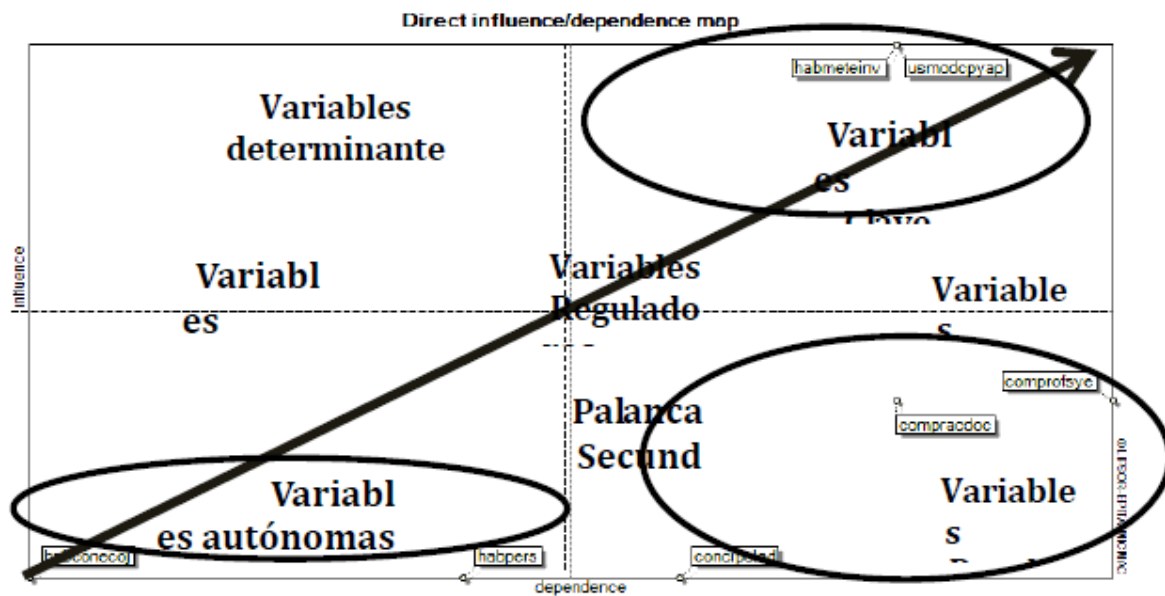
- Contar con experiencia en las áreas de Ciencia Política preferentemente con grado de Doctor.
- Maestros y doctores de tiempo completo.
- Ambos géneros.
- Edad promedio fluctuaba entre 35 a 55 años de edad.
- Tener publicaciones en revistas, congresos y/o libros.

RESULTADOS

Se aplicaron 10 cuestionarios a distintos expertos en el Área de Ciencia Política, con la información recolectada se sintetizó la opinión en un solo valor para cada celda de la matriz. En el estudio se decidió elegir el valor de la moda, debido a que el software de MIC-MAC sólo permite utilizar valores enteros y al utilizarse la media habría que decidir en redondear, lo cual terminaría alterando el valor del estadístico.

En la figura 1 podemos observar los diferentes tipos de categorías de influencia y dependencia de acuerdo con el programa MIC MAC. En el siguiente apartado se describe de manera detallada el análisis de resultados de investigación de acuerdo con las categorías definidas por el método.

Figura 3. Plano de Influencia y Dependencia de Estudio Directas



Fuente: Elaboración propia en software LIPSOR-EPITA-MICMAC.

A continuación se describirán las características de cada una de las variables que muestra el sistema MICMAC y se mencionarán las variables identificadas en cada plano.

Variables Clave. Son las variables que se encuentran en la zona superior derecha del plano de influencia y dependencia, también nombradas variables reto del sistema; son muy motrices y muy dependientes, perturban el funcionamiento normal del sistema. Estas variables son por naturaleza, factores de inestabilidad del sistema, ya que cualquier acción que se aplique sobre ellas impactan al sistema, además de ser las variables que mantienen lubricado el sistema.

- Habilidades metodológicas e investigativas (habmeteinv)
- Uso de Modelos de las Ciencias Políticas y la Administración Pública (usmodcpyap)

Variables Resultado. Son variables que se caracterizan por su alta dependencia y baja motricidad; se encuentran en la zona inferior derecha del plano de influencia y dependencia, y suelen ser junto con las variables objetivo, indicadores descriptivos de la evolución del sistema.

Se trata de variables que no se pueden abordar de frente, sino a través de las que dependen en el sistema. Estas variables requieren un seguimiento y monitoreo estrecho que permita verificar la efectividad del sistema, además de considerarse como las variables de salida del sistema.

- Competencias de práctica docente (compracdoc)
- Conocimiento de las Ciencias Políticas y la Administración Pública (concipolad)
- Comportamientos profesionales, sociales y éticos (comprofsye)

Variables Autónomas. Son variables de baja motricidad e influencia y poco dependientes, se corresponden con tendencias pasadas o inercias del sistema o bien están desconectadas de él. En el plano de influencia y dependencia se encuentran en la zona inferior izquierda. Pareciera que no constituyen parte determinante para el futuro del sistema. Se sugiere dar más valor a esas variables.

- Habilidades personales (habpers)
- Habilidades y conocimientos económico y jurídico (habconecoj)
- Comportamientos profesionales, sociales y éticos (comprofsye)
- Competencias de práctica docente (compracdoc)

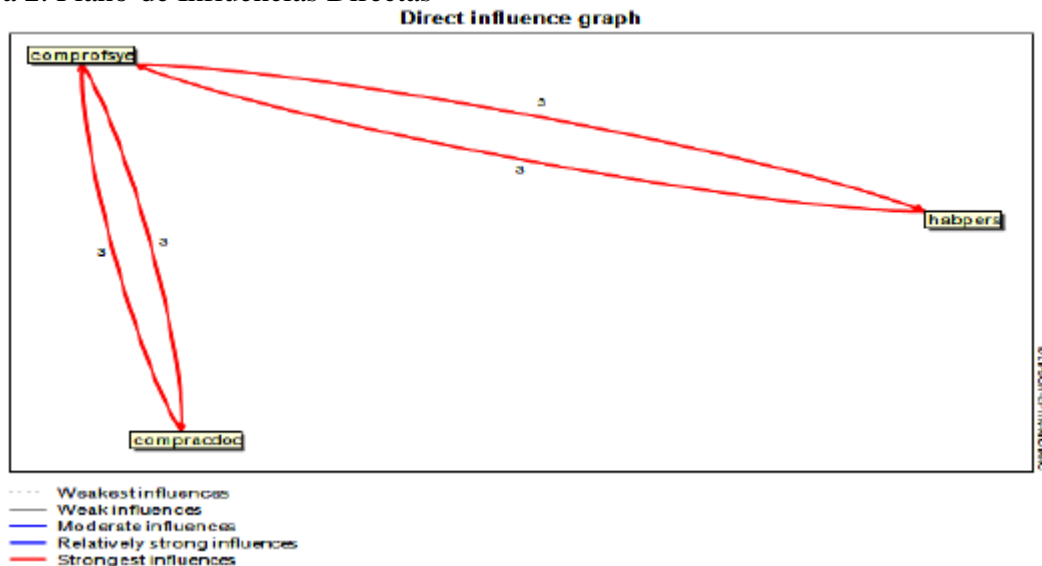
Otro de los resultados que podemos establecer es el gráfico que arroja el sistema

(Figura 4) como lo es el plano de influencia directa; este plano nos ayuda a determinar cuáles son las variables que ejercen una influencia con respecto a la otra, por lo que para analizar un tratamiento de las competencias que deben ser atendidas debemos iniciar por aquellas que inician la influencia.

Como podemos ver en la figura 2, la variable Comportamientos profesionales, sociales y éticos (comprofsye), influye de manera recíproca con respecto a Habilidades personales

(habpers) y de igual forma Comportamientos profesionales, sociales y éticos, influye de manera recíproca con Competencias de práctica docente (compracdoc), esta identificación le da la posibilidad al directivo académico de saber cuáles son las competencias que debe estar monitoreando de manera constante, debido a la fuerte influencia que se provocan mutuamente.

Figura 2. Plano de Influencias Directas



Fuente: Elaboración propia en software LIPSOR-EPITA-MICMAC.

Podemos determinar a través de este gráfico de influencia que la variable Comportamientos profesionales, sociales y éticos es una competencia relevante en quienes son los facilitadores y formadores de los futuros profesionistas de la ciencia política y administración pública, ya que impacta directamente a dos variables operativas en el espacio educativo: las competencias de práctica docente y la competencia habilidades personales.

La variable comportamientos profesionales, sociales y éticos se impacta de manera recíproca con la variable competencias de práctica docente, lo que nos lanza luz sobre el deber

ser de la relación que debe darse entre estudiantes y profesores. Los profesores que se apegan a los códigos profesionales, sociales y éticos permiten generar confianza ante los estudiantes.

El valor de la confianza permite que los estudiantes puedan ser guiados de manera dinámica, ya que se comprometen con las actividades diseñadas por el profesor, convierte el espacio educativo en un círculo virtuoso, convirtiendo a las escuelas espacios de aprendizaje proactivo.

El segundo nivel de influencia que tiene la variable comportamientos profesionales, sociales y éticos es con la variable habilidades personales; la relación de estas variables garantiza el valor de la congruencia que debe tener un profesional del ámbito educativo. El profesor es uno de los elementos más importantes en el hecho educativo, por lo que la congruencia es un factor que motiva a ser modelo de comportamiento de los estudiantes. La educación es una acción humana que requiere de una premisa básica, no se puede comunicar aquello de lo que se carece, por eso la congruencia entre lo que se dice y lo que se hace en el espacio escolar, fortalece la condición humana de la convivencia sana y propositiva.

La fuerte influencia que tienen estas tres variables es digna de reflexión, puesto que en los modelos de evaluación de los profesores no son indicadores incluidos estas tres variables. Generalmente se evalúa a los profesores sobre valores como la asistencia, la puntualidad y sobre la capacidad de compartir conocimientos, sin embargo está ausente el elemento de la congruencia de lo que ocurre entre profesores y estudiantes.

CONCLUSIONES

El objetivo fundamental de este estudio es identificar las variables clave que tienen mayor incidencia en el resto de las variables, por lo que se puede plantear que habilidades

metodológicas e investigativas (habmeteinv) y el Uso de Modelos de las Ciencias Políticas (usmodcp) son las dos competencias que se deben estar evaluando con constancia.

Con respecto a la primera de las variables clave es importante señalar el impacto que esta competencia tiene para el desarrollo profesional de un estudiante egresado del área de la ciencia política y la administración pública, ya que son ellos quienes se encargan de transformar la vida institucional del Estado. La generación del conocimiento da paso a la innovación y la innovación en el sistema institucional del Estado y de la estructura social proporciona bienestar social. Los politólogos y los servidores públicos necesitan de esta competencia como requisito vital para ser transformadores del Estado en beneficio del bien común.

Las habilidades metodológicas e investigativas en los profesionistas de esta área del conocimiento garantizan la presencia de instituciones modernas que respondan a las demandas ciudadanas; si entendemos que el cambio social es dinámico, la investigación es la premisa necesaria para generar el cambio de las instituciones públicas es decir, la generación de investigadores impide el estatismo institucional.

Esta competencia en los egresados de esta área de estudio mejoraría la legitimidad de las instituciones del Estado, ya que coadyuvaría a generar la innovación en las instituciones con las que el Estado presta sus servicios a la sociedad. La investigación focalizada ayudaría a la Universidad a cumplir uno de sus valores, el de la responsabilidad social, cumpliría su papel de ser el crisol de una toma de decisiones racional sobre los asuntos públicos al implementar decisiones en las variables que impactan la competencia de los docentes.

Con respecto a la segunda variable clave: el Uso de Modelos de las Ciencias Políticas, permite dar rigor académico a las propuestas que surjan de los profesionistas en la solución de las problemáticas sociales. Contar con esta competencia fortalece el compromiso universitario

con la calidad educativa, la teoría sirve para dar explicación a los fenómenos que surgen de la realidad social, por lo que justificar las acciones propuestas desde la academia en el marco conceptual garantiza calidad en las propuestas de los académicos de las ciencias políticas y la administración pública.

Ambas competencias son vitales para dar pasos firmes a los indicadores que deben cumplir las sociedades del conocimiento. Es labor de quienes están inmiscuidos en el ámbito educativo determinar a través de procesos de investigación la mejora del importante espacio de socialización.

La universidad es el motor de una sociedad, las oportunidades de mejora deben ejercerse con conocimiento de causa y no desde posturas personales de quienes toman decisiones, he ahí la pertinencia de esta investigación que busca aportar una mejora al quehacer educativo. En cuanto a la prevalencia considerando el género, es en lo concerniente a la intimidación que el género masculino presentó una prevalencia mayor; otras correlaciones realizadas no arrojaron valores significativos.

Las presentes conclusiones se emiten en calidad de preliminares y parciales, ya que aún falta observar todas las informaciones, datos y resultados en relación con los que arrojen el resto de las preguntas de la encuesta (ya que ésta trata de indagar por otras formas de violencia, como la que se da hacia los maestros y hacia la institución, por ejemplo); igualmente será necesario analizar e interpretar dichos datos en función de otros aspectos no estadísticos, como los contextos particulares en que están inmersos los estudiantes, los programas formativos, los perfiles de los estudiantes, las prácticas académicas y el ambiente escolar en general que priva en cada facultad. Todo ello, nos acercará más a la realidad cotidiana.

REFERENCIAS

- ANUIES (2009). Competencias Docentes en la Educación Superior. Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Recuperado en: <http://evirtual.uaslp.mx/Innovacion/Descargas/CoDoES-DiploPrograma.pdf>
- Ávila, M. (2006). Las prácticas docentes de los formadores de profesores. Recuperado en: <http://educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar>
- Díaz, G. (2006). El reconocimiento de los aprendizajes en una sociedad abierta. Recuperado en <http://www.cibersociedad.net/congres>
- Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública. (2010). Plan de Estudios de la Maestrías de Ciencias Políticas. Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública, UANL, Posgrado, Monterrey.
- Godet, M. (2001). Manual de prospectiva estratégica, Dunod, Paris: Dunod.
- Godet, M. (1997). Manuel de Prospective Stratégique (Vol. 1). Paris: Dunod.
- Godet, M. (1990). El método MACTOR, Estratégico, Revista de la Fundación para Estudios de la Defensa Nacional, Número de Junio.

- Godet, M. (2007). La Caja de Herramientas de la prospectiva estratégica. España. Grupo de desarrollo Económico de la Región Centro Occidente. Centro Linda vista. Recuperado en: www.centrolindavista.org.mx/archivos_index/caja_de_herramientas.pdf
- Hawes, G. (2003). “Un currículo para la formación profesional en la universidad”. Documento de Trabajo, Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional- Proyecto MECESUP TAL0101, Universidad de Talca.
- Hernández, S. (2006). Metodología de la investigación. Cuarta Edición. México. Ed. McGraw Hill.
- Rositas, J. (2011). AHP-guiado. Monterrey, N.L., México: Instrumento no publicado.
- Saaty, T. (2008). Decision Making for Leaders (1ra. Edición ed.). Pittsburgh, EUA: RWS Publications.
- Secretaría de Educación Pública (2006). Consejo Nacional de normalización y certificación de competencias laborales. Recuperado en: http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Conocer.
- Segovia, F. (1999). El aula inteligente, nuevo horizonte educativo. Ed. ESPASA. Madrid, España.
- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. Educational Researcher, 15 (2), 4-14. UNESCO Recuperado en <http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/formaciondocente>

Torres, G., y Rositas, J. (2011). Diseño de planes educativos bajo un enfoque de competencias.

México D.F.: Trillas.

LA COMPETENCIA INVESTIGATIVA EN LOS POSTGRADOS EN EDUCACIÓN: EL CASO DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, CAMPO FORMACIÓN DOCENTE

Palacios G. ¹, Torres S. ²

^{1,2} Universidad Pedagógica Nacional Unidad 19B, Monterrey, Nuevo León

palaciosval@hotmail.com, samtorr@hotmail.com

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL

Eje Temático: Estrategias y Procesos Educativos.

b. Competencias en Educación Superior.

RESUMEN / ABSTRACT

A partir de los datos de eficiencia terminal de los alumnos egresados de la Maestría en Educación, Campo Formación Docente (MECFD) se establecen las preguntas de investigación que conducen a la elaboración del objetivo del estudio: identificar el nivel de dominio de la competencia investigativa de los alumnos del postgrado. Estudio exploratorio, transversal, con aplicación de instrumento de lápiz y papel, autoadministrado. El escenario es la Unidad 19B de la Universidad Pedagógica Nacional, ubicada en ciudad Guadalupe, Nuevo León. Estudio realizado con el soporte de la Unidad de Integración Educativa de Nuevo León y de la Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza”.

La competencia investigativa, como resultado y proceso de la educación superior ha sido abundantemente estudiada, tanto por su impacto social como por el significado interno en cada carrera o postgrado. Respecto a las técnicas y procedimientos metodológicos empleados en este ámbito, se registran varias experiencias –tanto a nivel de licenciatura como en postgrados–, nos remitimos a Ortega y Jaik, Jaik y Ortega, Campos Céspedes, Ruizánchez y Álvarez Villar. Se

diseña instrumento a partir de las aportaciones de Ortega y Jaik (2010) bajo el procedimiento de cuadro de especificaciones y se aplica a los alumnos que cursan el cuarto semestre en estudios de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, para conocer el nivel de dominio de la competencia investigativa. El análisis de datos permitió conocer promedios de respuesta, varianza y desviación estándar así como la identificación de agrupamientos de proximidad en el programa estadístico SPSS.

Palabras clave: supervisión escolar, inspección educativa, observación de clases, análisis de contenido

INTRODUCCIÓN

Este estudio denominado La competencia investigativa en los postgrado en educación: El caso de la Maestría en Educación, Campo Formación Docente constituye la primera etapa de la investigación que a modo de tesis se elabora en el marco de los estudios del Doctorado en Investigaciones Educativas del Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas, con el apoyo de la Unidad de Integración Educativa de Nuevo León y la Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza”.

¿Qué papel juega hoy la investigación en la educación? Los escenarios socioeconómicos actuales, en los niveles local, regional, nacional y global, se orientan cada vez más a erigir el conocimiento como un servicio al alcance de toda la sociedad. Además, en torno a la información, se han venido constituyendo una serie de sectores económicos de gran movilidad y desarrollo, es decir, hoy como nunca antes el conocimiento y su red informático-telemática se han convertido en un componente estratégico de todos los ámbitos de la economía, tanto referido al desarrollo industrial como al de los servicios. El acopio y la movilidad de la información se han posicionado como un recurso altamente valioso en todos los ámbitos de la vida de las personas y de la sociedad.

El propio desarrollo de los programas digitales y los recursos tecnológicos empleados para procesar información es indicativo de la enorme necesidad de recursos humanos especializados en tareas como el análisis, interpretación, reelaboración de la información en conocimiento, relevante para su empleo en los más diversos campos del saber humano, sin embargo, existe un déficit de académicos de nivel profesional que realicen la tarea de investigar y son escasos los enfoques heurísticos empleados en la educación. El servicio educativo es el campo donde los beneficios de los grandes desarrollos de las tecnologías, de los dispositivos y procedimientos para procesar información, y convertirla en conocimiento llegan mucho tiempo después de que han permeado prácticamente a toda la sociedad.

El postgrado denominado Maestría en Educación, Campo Formación Docente (MECFD) de la Unidad 19B de la UPN se ofertar desde 1991, en el año 2011 (de acuerdo con datos proporcionados en octubre de 2012 por el Departamento Escolar de la Unidad 19B) la eficiencia terminal -incluida la titulación- tenía un índice del 12%, a ese respecto, Jaik y Ortega , citando a Jaik (2008), sostienen que “los factores que inciden en la baja eficiencia terminal son múltiples... sin embargo... es un problema que está impactando en la calidad de las instituciones de educación superior.”

La MECFD tiene tres líneas curriculares en su diseño: la Sociohistórica, la Psicopedagógica y la de Metodología, cuyas asignaturas se cursan en cuatro semestres (dos años). La tercera línea curricular se destaca porque, de acuerdo con el Reglamento de postgrado, el alumno ha de presentar al término de sus estudios, un informe de investigación en la modalidad de tesis para obtener el grado. Por otra parte, a nivel estado de Nuevo León, la oferta de postgrados en educación está constituida por catorce doctorados, que ofrecen doce

Tabla 1. Instituciones públicas que ofrecen estudios de doctorado, denominación y año de inicio.

Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León	Doctorado en Filosofía con Acentuación en Estudios de la Educación	1998
Escuela Normal Superior Profr. “Moisés Sáenz Garza”	Doctorado en Investigación e Innovación Educativa	2006
Escuela de Ciencias de la Educación (Estatal)	Doctorado en Educación	2010

instituciones, de las cuales tres son públicas, y por 59 opciones del nivel maestría que ofrecen 43 IES, como se muestra en la Tabla 1.

Las opciones de maestría (datos del año 2012) tienen variedad de acentuaciones y campos específicos: 22 ostentan en su denominación „Administrativa“ o „gestión“; once dicen „Superior“; ocho contienen „infantil“, „educación básica“, „enseñanza“ o niveles educativos; cinco „en Ciencias“; cinco „Psicología“; cinco ostentan „Tecnologías“ o „Innovación“; y tres enuncian ser de „Investigación“; este último tipo, representa sólo el 5% del total. De las 43 instituciones de educación superior que ofrecen estudios de maestría con la denominación „educación“, 8 IES son públicas y 35 privadas, según se observa en la Tabla siguiente:

Tabla 2. Instituciones públicas de Nuevo León que ofrecen estudios de maestría.

UPN19A Monterrey	Maestría en Historia Regional de la Educación. Maestría en Educación Básica
UPN19B Guadalupe	Maestría en Educación Campo Formación Docente
Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza”	Maestría en Enseñanza de las Ciencias
IIIEPE Nuevo León	Maestría en Aprendizaje y Enseñanza de las Matemáticas, Maestría en Aprendizaje y Enseñanza de las ciencias, Maestría en Aprendizaje y Enseñanza del Español, Maestría en Dirección de Escuelas de Educación Básica, Maestría en Innovación de la Práctica Educativa.
CINVESTAV IPN Monterrey	Maestría en Investigaciones Educativas
Escuela de Ciencias de la Educación	Maestría en Administración Educativa. Maestría en Psicopedagogía.
Facultad de Filosofía y Letras UANL	Maestría en Educación Superior, con especialidad en Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Maestría en Ciencias con acentuación en Educación.
Escuela Normal de Especialización “Profr. Humberto Ramos Lozano”	Maestría en Educación Inclusiva.

Se parte de una serie de preguntas para enunciar el problema de investigación, que tiene como finalidad esclarecer las ideas para postular el problema a investigar respecto a la competencia investigativa de alumnos a nivel postgrado: ¿Qué aprendizajes del ámbito investigativo se desarrollan mediante la Maestría en Educación, Campo Formación Docente (MECFD)? ¿La baja eficiencia terminal es evidencia de que las destrezas de investigación no se

consolidan como disposiciones en el perfil de egreso? Si de acuerdo con la estructura curricular de la MECFD, el egresado es apto para investigar sistemáticamente la realidad educativa,

¿Cuáles son las causas de la baja eficiencia terminal?

¿Qué disposiciones y actitudes han elaborado los alumnos de la MECFD respecto a la investigación como herramienta para su práctica docente? ¿Cuáles son las destrezas para la investigación que logra el alumno en su trayectoria formativa de la MECFD?

Una vez establecidas las preguntas iniciales, se procede a establecer la pregunta de investigación: ¿Cuál es el estado actual de la competencia investigativa de los alumnos de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional? y el problema de investigación es, propiamente dicho, la ausencia de referentes conceptuales y empíricos que den cuenta del nivel de la competencia investigativa de los alumnos de los postgrados en educación. El objetivo de este estudio es identificar el nivel de dominio de la competencia investigativa en alumnos del cuarto semestre de la MECFD, generación 2011-2013. Una limitación de este estudio está constituida por la necesidad de profundizar en el recorte conceptual de la noción de competencia investigativa como un componente del perfil de egreso en los estudios de postgrado con acento en educación, otra limitación está constituida por la imposibilidad actual de registrar referentes de procesos complejos del pensamiento en procedimientos empíricos de recogida de datos, además de que los resultados, si bien se emplearon herramientas estadísticas de inferencia que le atribuyen fortaleza metodológica, no son concluyentes por el carácter exploratorio del estudio.

Capítulo 1. Competencia investigativa, noción en construcción

La noción de competencia investigativa ha sido abordada tanto en otras regiones del país – Durango (Ortega y Jaik, 2010; Jaik y Ortega, 2011), Estado de México (Lozano y Echegaray,

2011)– así como en otros países, Colombia (Luque, 2012; Tamayo,1999; Moncada y Pinilla, 2006), Costa Rica; (Campos y Chinchilla, 2009; Campos y otros, 2012), Cuba (Álvarez, 2011; Gorina, s/f; Ruisánchez, s/f), República Dominicana (Contreras, 2012) y Venezuela (Aular y otros, 2009; Balbo, 2011; Zavarce y Álvarez, 2012). Sin embargo, se desconocen producciones académicas realizadas localmente que tengan como objeto este ámbito del perfil de los alumnos de los postgrados educativos.

Es de destacar que, si bien esta investigación se enfoca en conocer el nivel de competencia investigativa de alumnos en estudios del nivel postgrado en educación, los efectos y repercusiones de esta competencia se materializan necesariamente en un entorno escolar, institucional y social, Moncada y Pinilla afirman que “cuando se toma la investigación como una herramienta didáctica, se asume que profesores y estudiantes son sujetos activos en la construcción y en la creación del conocimiento”, de ahí que centren sus indagaciones en la competencia investigativa, tanto en los alumnos como en los docentes de las instituciones de educación superior (IES), en suma, manifiestan que:

“el docente juega un papel protagónico en los complejos procesos de transmisión y renovación cultural, y lo hará, dependiendo de las concepciones que tenga sobre el conocimiento, la formación del hombre, el tipo de sociedad, el papel de la escuela, el acercamiento a la realidad y el para qué de su acción” ,

en este sentido, se asume que las propias competencias profesionales de los docentes matizan, necesariamente, la adquisición de competencias investigativas por parte de los alumnos, dado que poner en marcha procesos de investigación tiene como finalidad indagar fenómenos y relaciones entre fenómenos, para establecer la naturaleza de esas relaciones y lograr su

comprensión para derivar explicaciones y establecer pautas de transformación sobre los objetos que se investigan, lo que deriva en nuevos conocimientos.

La tarea de investigación no solo permite dar cumplimiento a los objetivos curriculares y de gestión internos, sino que se erige como un criterio de gran valor por su impacto social, pues investigar como función sustantiva permite cumplir objetivos de vinculación con la sociedad a la que se pertenece. Sin duda, el quehacer investigativo también incide en la función social de las universidades, pues como afirman Campos y Chinchilla “la universidad debe redimensionar el papel de la investigación y de la gestión del conocimiento, tanto para propiciar el enriquecimiento de los procesos académicos como para brindar su contribución al desarrollo social”.

María del Carmen Ruizánchez Regalado, en su obra *Consideraciones acerca del desarrollo de habilidades investigativas...*, hace un análisis de la relevancia que tienen las asignaturas de Metodología en la formación integral del profesional que egresa de la Escuela Internacional de Educación Física y Deporte ubicada en Guantánamo, República de Cuba, con el propósito de plantear la relación entre las habilidades para el estudio y la competencia investigativa buscando fortalecer las competencias profesionales de egreso.

La formación de competencias investigativas profesionales, una mirada desde las ciencias pedagógicas, es el título del documento publicado por Álvarez Villar y otros, donde proponen “una metodología de carácter sistémico para afrontar el ejercicio de la investigación durante la formación profesional” y un “modelo didáctico para la enseñanza de la competencia investigativa, soportado en tres dimensiones: la curricular, la didáctica-metodológica y la científica”, destacan el papel de las ciencias pedagógicas y ofrecen una serie de reflexiones haciendo hincapié en la fortaleza que constituye para un profesional haber incorporado las

competencias investigativas a lo largo de su formación. Consideran la competencia investigativa como “una categoría que intenta restablecer la imprescindible conexión entre la escuela y la vida, el estudio y el trabajo, la teoría y la práctica, la formación pre profesional y el desempeño social, con la investigación como eje transversal de todos ellos”.

Judith Aular de Durán y otros publican el informe de investigación Competencias investigativas del docente de educación básica, enunciando su estudio como “descriptivo, de campo, no experimental, transversal”, definen las competencias investigativas del docente como “conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes aplicables en el desempeño de su función” y precisan su enfoque de competencias al afirmar que “implica un continuo reflexión-acción en su práctica cotidiana, un despliegue de su capacidad para mejorar la educación, dándole sentido a todas las actividades que ejecuta, mediante el desarrollo de procesos que engloben la construcción de conocimientos encaminados a lograr aprendizajes de calidad y pertinentes en los diferentes actores que intervienen en la escuela y en la comunidad”.

Sobre su propósito de desarrollar competencias investigativas, los autores afirman que “las competencias investigativas genéricas son aquéllas que desarrollan los egresados de educación superior, permitiéndoles adquirir capacidades para aplicar conceptos básicos, métodos y técnicas de investigación y en el caso de los docentes, adecuarlos a las situaciones cotidianas de la vida escolar”, este estudio de referencia demuestra la debilidad en el dominio y el desconocimiento de métodos y técnicas de investigación. Concluyen que “hoy por hoy, no se puede hablar de formación en competencias sin partir de la investigación como base para todo proceso de transformación, que contemple el análisis, participación, experiencia, estrategia de actuación, discusión y experimentación en la práctica sobre la realidad docente y del contexto social”.

Para este estudio, competencia investigativa es el conjunto de disposiciones para la indagación sistemática, con aptitud para identificar problemas de investigación, emplear procedimientos y técnicas de acuerdo con la naturaleza de los objetos de investigación y aplicar habilidades lingüísticas para argumentar el proceso y fundamentar el producto. La competencia investigativa se despliega, para su estudio, en dos dimensiones: Producción discursiva y Proceso estratégico de planeación.

La dimensión Producción discursiva refiere a un sujeto que interactúa con su medio social a través del discurso pertinente.

Se identifican tres indicadores: a) El nivel de análisis crítico de su entorno como capacidad para identificar en la realidad social disonancias o regularidades que representan anomalías en las relaciones, las organizaciones o el comportamiento de los individuos; b) La habilidad lingüística como capacidad para identificar significados en los discursos orales o escritos; y, c) La habilidad argumentativa como la capacidad de desempeñar un comportamiento proactivo como agente dialógico, como se aprecia en la Tabla 3.

La dimensión Procesos estratégicos de planeación, referida en la Tabla 4, engloba procesos mentales complejos encaminados a la acción como agente transformador de su realidad: La destreza indagatoria, indicador d), refiere a las disposiciones para convertir nociones conceptuales a referentes empíricos; el indicador e) Nivel de dominio metodológico alude a la toma de decisiones para el diseño de herramientas para la recogida de datos empíricos; y el indicador f) Nivel de habilidad estadística engloba la capacidad de aprovechar modelos matemáticos y estadísticos para la labor indagatoria.

Tabla 3.Especificaciones de la dimensión Producción discursiva, sus indicadores y reactivos.

Dimensión	Indicadores	Reactivos
Producción discursiva	a) Nivel de análisis crítico de su entorno	Percibir situaciones irregulares o incidentales en el entorno profesional
		Identificar el contexto de un problema de investigación
		Relacionar entre sí los hechos y acciones del contexto de un problema
	b) Nivel de habilidad lingüística	Identificar incidentes críticos que se van a investigar
		Describir de manera concreta el problema de investigación
		Establecer en forma de pregunta lo que se desea indagar
		Realizar el análisis de conceptos
	c) Nivel de habilidad argumentativa	Sintetizar conceptos
		Comunicarse en forma escrita
		Comprender textos escritos
		Producir textos escritos
		Expresar a quiénes se beneficia con la investigación
		Identificar fuentes que tiene relación con la investigación
		Describir los elementos teóricos que fundamentan el proceso de investigación
		Integrar datos de varias fuentes de información
		Expresar por qué se desarrolla el tema de estudio

La aplicación piloto se realizó los días 23 y 24 de abril de 2013. La aplicación definitiva del instrumento se realizó los días 27 y 30 de abril, 3 y 4 de mayo de 2013.

Tabla4.Especificaciones de la dimensión Procesos estratégicos de planeación, sus indicadores y reactivos.

Procesos estratégicos de planeación	d) Nivel de destreza indagatoria	Definir el objetivo de investigación
		Construir hipótesis observables y medibles
		Operacionalizar las variables inmersas en el objetivo e hipótesis de investigación
		Definir conceptos involucrados en las variables de investigación
		Caracterizar la investigación (exploratoria, descriptiva, correlacional o explicativa)
		Elegir entre una investigación transversal y una longitudinal
		Elaborar referencias bibliográficas
		Analizar información de fuentes diversas
		Seleccionar un tema de estudio
		Identificar en el problema variables a medir
	e) Nivel de dominio metodológico	Definir variables de investigación
		Identificar resultados relevantes
		Buscar información en Internet
		Elegir el método de investigación
		Diseñar cuestionarios
		Elegir técnicas de investigación
		Aplicar cuestionarios
	f) Nivel de habilidad estadística	Llevar a cabo entrevistas
		Interpretar datos estadísticos
		Construir gráficas
		Construir tablas
		Construir cuadros de doble entrada
		Manejar medidas de tendencia central
		Realizar análisis de frecuencias
		Calcular correlaciones de datos
		Usar programas estadísticos

Hallazgos e inferencias elaboradas.

Se aplicó el instrumento a 86 (58 %) alumnos de un total de 149 de la generación 2011-2013, cuyas edades por rangos, son: de 22 a 25 años, el 25% de la muestra; de 25-34 años, 51%; de 35 a 44 años, 10%; de 45 a 58 años, 14%. El 76% de los alumnos tiene entre 22 y 34 años. El 91% correspondió a mujeres y el 9% a hombres.

Del total de alumnos encuestados (dos casos perdidos), 51 (61%) cuentan con formación inicial en el nivel de preescolar; 11 (13%) en educación primaria; 10 (11%) en educación especial o secundaria; y 12 (14%) con formación universitaria.

Así se tiene que: el 85% son alumnos con formación inicial de licenciatura en algún nivel educativo de la educación básica. De 83 casos válidos, 48 (58%) realizaron sus estudios de

formación inicial en una escuela normal pública, 26 (31%) en una escuela normal privada y 9 (11%) en una universidad pública. Del total de la muestra, 53 (62%) no han realizado otros estudios; 26 (30%) tienen como antecedente estudios de especialización; 6 (7%) tienen otra carrera completa, ya sea del sector educativo o universitario. Una vez terminada la descripción de los resultados de los datos generales, continuamos con el análisis de los 42 reactivos.

Los tres indicadores de la primera dimensión presentaron bastante uniformidad en los resultados, con puntajes regulares, pues el promedio es 71% y el contraste más significativo se encuentra al interior de la dimensión Procesos estratégicos de planeación, pues el inciso „e“ recibió el 70% de las respuestas, el d) el 66%, y el f) el 59%, resultando en conjunto, un promedio de 65%, como se observa al detalle en la Tabla 5. De lo que se deriva, que el grupo de alumnos encuestado, de acuerdo a las respuestas dadas, se ubica en un nivel del 68%.

Pasemos al ejercicio de análisis descriptivo e inferencial, apoyado en correlaciones de variables significativas así como al análisis de agrupamiento por conglomerados. El análisis de este grupo de variables mediante las correlaciones entre sí permite ver que el grupo se identificó en forma más que regular sobre sus competencias del indicador Percepción crítica de su entorno obteniéndose medias en rangos de 3.2 a 3.8 y correlaciones positivas en grado de significancia para la percepción del entorno profesional“ (0.404) y „relacionar factores de investigación“ (0.327). Lo anterior, permite inferir que aunque la tendencia es positiva, el nivel de ajuste es bajo, por lo que el error estándar es alto.

Considerando un nuevo enfoque de análisis a este grupo, bajo el método de análisis de conglomerados de “vecino más cercano” o método de las distancias mínimas observamos que la variable identificar lo que se investiga“ mantiene una mayor homogeneidad entre los participantes de este estudio, teniendo a la variable „relacionar factores de la investigación“

como la menos homogénea y más alejada del grado de significancia para el grupo, por lo que se puede afirmar que se da bajo dominio, en promedio, para el grupo de alumnos encuestados.

El análisis de variables correspondientes al siguiente indicador, Nivel de habilidad lingüística, mediante las correlaciones entre sí permite ver que el grupo se identificó en forma más que regular, con tendencia a „alto“ „sobre los reactivos realizar análisis“, „sintetizar conceptos y comprender textos“ obteniéndose medias en rangos de 3.7 a 3.9 y correlaciones positivas en grado de significancia para las variables establecer „preguntas de investigación“ (0.666) y realizar análisis“ (0.397). Lo anterior, permite inferir que aunque la tendencia es positiva, el nivel de ajuste es bueno. Por lo que el grupo de estudio manifiesta estar mejor capacitado en este indicador, en su conjunto.

Considerando el enfoque de análisis de conglomerados de “vecino más cercano” a este grupo, observamos que el reactivo „realizar análisis“ mantiene una menor homogeneidad entre los participantes de este estudio, teniendo a los reactivos establecer preguntas de investigación“ y „sintetizar conceptos“ como los más homogéneos y más próximos para el grupo.

Para el tercer grupo de reactivos, correspondientes al indicador Nivel de habilidad argumentativa se analizan los resultados de medias y correlaciones siguientes: El análisis de este grupo de variables mediante las correlaciones entre sí permite ver que el grupo se identificó en forma más que regular, con tendencia a „alto“ sobre sus habilidades „integrar fuentes de investigación“ y „expresar por qué el tema de estudio“ y obteniéndose medias en rangos de 3.6 a 3.8 y correlaciones positivas en grado de significancia para las variables „definir elementos teóricos“ (0.686) e „integrar fuentes de investigación“ (0.633). Lo anterior, permite inferir que aunque la tendencia es positiva, el nivel de ajuste es bueno. Por lo que el grupo de estudio manifiesta estar mejor capacitado en este indicador.

Con el empleo del método de análisis de conglomerados de “vecino más cercano” observamos que la variable „definir elementos teóricos” mantiene una menor homogeneidad entre los participantes de este estudio, teniendo a la competencia „identificar fuentes” e „integrar varias fuentes” como las más homogéneas y más próximas para el grupo.

Para el cuarto grupo de variables, correspondientes al indicador Nivel de destreza indagatoria se analizan los resultados de medias y correlaciones en contraste y que arrojan los siguientes resultados: Considerando la información contenida en las respuestas a este grupo de variables se identificó en forma más que regular, con tendencia a „alto” en los siguientes reactivos: „elaborar referencias bibliográficas”, „analizar información de fuentes diversas” y „seleccionar métodos de estudio” obteniéndose medias en rangos de 3.7 a 3.8 y correlaciones positivas en grado de significancia para la variable „construir hipótesis” (0.719) y la variable „caracterizar investigación” (0.749). Lo anterior permite inferir que la tendencia es positiva, el nivel de ajuste es significativo para marcar tendencias; por lo que el grupo de estudio manifiesta estar mejor capacitado en el conjunto de variables de este indicador.

Aplicando el método de análisis de conglomerados de “vecino más cercano” observamos que la competencia „operacionalizar variables entre objetivos e hipótesis” mantiene una menor homogeneidad entre los participantes de este estudio, quedando bastante alejada de aquellas como “construir hipótesis” y “definir conceptos involucrados” como las más homogéneas y más próximas para el grupo.

Para el quinto grupo de reactivos, correspondientes al indicador Nivel de dominio metodológico se analizan los resultados de medias y correlaciones que permiten los siguientes resultados: Considerando la información contenida en el grupo se identificó en forma más que regular, con tendencia a „alto” „aplicar cuestionarios” y „llevar a cabo entrevistas”, obteniéndose

medias en rangos de 3.94 a 3.99 y correlaciones positivas en grado de significancia para la variable „diseñar cuestionarios“ (0.964) y la variables „elegir técnicas de investigación“ (0.972). Lo anterior, permite inferir que la tendencia es positiva, el nivel de ajuste es altamente significativo para marcar tendencias; por lo que el grupo de estudio manifiesta estar mejor capacitado en este indicador.

Complementando lo anterior, se analizó el grado de homogeneidad de las variables que agrupan este indicador, bajo el método de análisis de conglomerados de “vecino más cercano” observamos que la variable „elegir técnicas de investigación“ mantiene una menor homogeneidad entre los participantes de este estudio, quedando un poco alejada de aquellas como „diseñar cuestionarios“ y „aplicar cuestionarios“ como las más homogéneas y más próximas al grupo y que permiten comprobar mayor fortaleza en los resultados obtenidos de este grupo de estudio respecto al indicador Nivel de dominio metodológico.

Para el sexto grupo de reactivos, correspondientes al indicador Nivel de habilidad estadística se analizan resultados de medias y correlaciones de un grupo de ocho variables en contraste y se obtuvieron los siguientes resultados: Considerando la información contenida en el grupo, se identificó en forma más que regular, con tendencia a „alto“ „construir graficas“ y

„construir tablas de doble entrada“, obteniéndose medias en rangos de 3.60 a 3.66, en el resto de variables las medias fueron marcadamente regulares con valores de 3.0 a 3.4; sobresaliendo „análisis de frecuencias“ e „interpretación de datos estadísticos“. Para las correlaciones destacan „construir tablas“ (0.978) y „medidas de tendencia central“ (0.971). Lo anterior, permite inferir que la tendencia es positiva, el nivel de ajuste es altamente significativo para marcar tendencias; por lo que el grupo de estudio manifiesta estar medianamente capacitado en este indicador.

Complementando lo anterior, se analizó el grado de homogeneidad de los grupos de variables que agrupan el indicador, utilizando el método de análisis de conglomerados de “vecino más cercano”; así, observamos que la competencia „construir cuadros de doble entrada” mantiene una menor homogeneidad entre los participantes de este estudio, quedando alejada de aquellas como „construir graficas” y „construir tablas” como las más homogéneas y más próximas para el grupo y que permiten comprobar una mayor fortaleza en los resultados obtenidos de este grupo de estudio.

CONCLUSIONES

La investigación como función sustantiva de las IES tiene varios años de ser tomada como referente de las preocupaciones asociadas a la calidad de la educación superior y las alternativas de mejora desde diferentes puntos de abordaje: el curricular, el organizativo, el del replanteo de las funciones esenciales de las instituciones de educación superior, el de la responsabilidad social para ofrecer alternativas de solución a problemas sociales y en general del orden público. Por lo anterior, incluso las IES que hoy buscan los mejores referentes de eficiencia y de eficacia centrados en una buena docencia, se verán orilladas a impulsar la investigación aunque solo sea para garantizar el mejor logro de este objetivo institucional.

La revisión de la literatura referida a la noción de competencia investigativa, abundante en otros países latinoamericanos, es escasa en México. Se conocen estudios realizados en la Universidad Autónoma Metropolitana de la ciudad de México y en el norte del país, destaca Durango porque desde 2008 se realizan estudios pioneros en este ámbito.

Los alumnos de MECFD de la UPN Unidad 19 B de 4to. semestre se consideran de regular a bueno en las habilidades para realizar un trabajo de investigación. Los alumnos

manifiestan ubicarse con dificultades en la percepción crítica de su entorno, sobre todo al relacionar “factores críticos para la investigación”, esto, probablemente por el día a día de sus respectivos trabajos y jornadas cotidianas; alejadas de un ambiente de reflexión. De los seis indicadores, los alumnos manifiestan estar adecuadamente entrenados en los niveles de habilidad lingüística y nivel de dominio metodológicos. Este grupo de alumnos requiere fortalecer principalmente la habilidad argumentativa, su dominio metodológico y la habilidad estadística.

Se ha de establecer que por el carácter exploratorio de este estudio, los resultados no son concluyentes, sin embargo, dejan ver la riqueza del ámbito investigativo como función institucional, la urgente necesidad de impulsarla y fortalecerla en la educación superior y su enorme potencial para la mejora de las personas y las instituciones.

Resta agradecer a la institución, Unidad 19B de la UPN, por las facilidades brindadas para la realización de este ejercicio; y a docentes y alumnos, por su participación.

REFERENCIAS

- Jaik Dipp, Adla y Enrique, Ortega, Rocha. (2011). Nivel de dominio de las competencias investigativas de los alumnos de postgrado. Ponencia. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa/4. Educación Superior, Ciencia y Tecnología. México, Noviembre de 2011. [Recuperado: 12 de febrero de 2013] Disponible en la dirección: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/areas/area_04.htm, p. 1.
- Moncada, Ligia Inés y Análida Elizabeth Pinilla. (2006). Investigación y educación en la Escuela de Medicina, Revista de la Facultad de Medicina Universidad Nacional de Colombia. Año 2006. Vol. 54, No. 4: pp. 313-329. [Recuperado: 27 de noviembre de 2012]

Disponible en la dirección: <http://www.scielo.org.co/pdf/rfmun/v54n4/v54n4a10.pdf>, p. 321.

Aular de Durán, Judith y otros. (2009). Competencias investigativas del docente de educación básica, Revista Laurus, vol. 15, núm. 30, mayo-agosto 2009, pp. 138-165.

Campos Céspedes, Jency y Alexis Chinchilla Jiménez. (2009). Reflexiones acerca de los desafíos en la formación de competencias para la investigación en educación superior, Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación. Año 2009. Volumen 9, Número 2, pp. 1-20. [Recuperado: 7 de octubre de 2012] Disponible en la dirección: <http://www.latindex.ucr.ac.cr/aie-2009-2/aie-2009-9-23.pdf>, p. 16.

Ruisánchez Regalado, María del Carmen. (s/f). Consideraciones acerca del desarrollo de habilidades investigativas a partir de las habilidades para el estudio desde el primero hasta el quinto año de la carrera. [Recuperado: 19 de noviembre de 2012] Disponible en la dirección: http://www.eiefd.co.cu/revistaeiefd/_pages/6.pdf, p. 1.

Álvarez Villar, Víctor Manuel y otros. (2011). La formación de competencias investigativas profesionales, una mirada desde las ciencias pedagógicas, Cuadernos de educación y desarrollo, Vol. 3, No. 24, pp. 1-11, febrero 2011. [Recuperado: 7 de octubre de 2012] Disponible en la dirección: <http://www.eumed.net/rev/ced/24/vhs.pdf>, p. 3Idem.

Judith Aular de Durán y otros. op.cit., 139 Ibidem, p. 140.

Ibidem, p. 142.

Ibidem, pp. 146-147, 151.

Ibidem, pp. 163,165.

Hernández Sampieri, Roberto y otros. (1998). Metodología de la investigación, (3ra. ed.).México: ed. Mc Graw-Hill, 705 pp., p. 330.

Ibidem, p. 115.

Lozano Andrade, Inés y Jasarmavet Echegaray Bernabé. (2011). Vacíos en la formación inicial de docentes en México. Programa para fomentar el habitus investigativo, Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación. Año 2011. Septiembre-Diciembre. Volumen 11, Número 3. pp. 1-24. [Recuperado: 15 de febrero de 2013] Disponible en la dirección: http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/vacios-formacion-inicial-docentes-mexico-lozano-echegaray.pdf, p. 11.

Judith Aular de Durán y otros. (2009). op. cit, pp. 150-151.

Ortega Rocha, Enrique y Adla Jaik Dipp. (2010). Escala de evaluación de competencias investigativas, Revista Electrónica Praxis Investigativa ReDIE. Año 2010. Julio. Vol. 2,

No. 3, pp. 72-75. [Recuperado: 21 de octubre de 2012] Disponible en la dirección:
<http://www.redie.org/librosyrevistas/revistas/praxisinv03.pdf>, p. 73.

Ibidem, p. 74 Adla Jaik Dipp y Enrique Ortega Rocha. (2011). Nivel de dominio de las
competencias investigativas..., p. 1.

Terrádez Gurrea, Manuel. Análisis de conglomerados, 9 pp. [Recuperado: 19 de febrero de
2013] Disponible en la dirección: <http://www.uoc.edu/in3/emath/docs/Cluster.pdf>, p. 2.

LA EDUCACIÓN MUSICAL EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO: DESARROLLO DE COMPETENCIAS DURANTE EL APRENDIZAJE

Casco, E. ¹, Borislova, N. ², Macías, G. ³, Mendoza, M. ⁴

1,2,3,4 Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

emilio_cc3@yahoo.com.mx , borislovanadia@yahoo.com.mx, macias_gonzalo@yahoo.com,

mel_isa88@hotmail.com

Trabajo preparado para su presentación en Primer Congreso Internacional de Investigación

Educativa RIE-UANL

Estrategias y procesos educativos

Competencias en la Educación Superior

RESUMEN

El propósito de la ponencia es mostrar el desarrollo de competencias que se ha logrado dentro del proceso de aprendizaje y enseñanza de la música en el ámbito universitario. Estas competencias se insertan directamente dentro del estudio y la práctica de las áreas del instrumento musical, la composición y la musicología. Esto implica que las competencias se relacionan con la implementación de prácticas innovadoras en la enseñanza dentro de estas áreas, pero sobre todo para propiciar nuevos estímulos de aprendizaje en el estudiante. La idea ha sido reforzar y, principalmente, activar en el estudiante una actitud de responsabilidad hacia la adquisición de su propio conocimiento con un sentido crítico.

Por una parte, el trabajo realizado ha encarado problemas comunes como el rezago, la deserción, la apatía, entre otros. Ante este panorama, el deber docente que cada uno ejerce se vuelve importante desde el modelo que cada uno muestra hacia sus estudiantes. Es decir, el profesor universitario se convierte, no sólo en una guía –dentro de las tendencias educativas actuales- sino además tiene, asimismo, la responsabilidad de ser un modelo, y con ello, un mentor que pueda ofrecer una experiencia en la vida académica. Estas prácticas se convierten a

su vez en una cierta forma de inspiración, de forma que el estudiante adquiriera la capacidad de crear su propio camino a través de objetivos bien definidos.

Los resultados obtenidos hacen evidente la importancia de continuar en este camino de forma crítica con la innovación en el desarrollo de competencias.

Palabras clave: música y universidad, competencias, aprendizaje, responsabilidad, motivación.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se desarrolla a partir de diversos factores y problemas comunes con la educación actual, y que se hacen presentes principalmente en muchos colegios, escuelas y universidades. De tal forma, el interés es proponer soluciones a situaciones tales como el rezago, la deserción, la apatía, complicaciones económicas, aptitudes, y muchos otros. La investigación está dirigida, en particular, al Colegio de Música de la Escuela de Artes, en la cual se ha conformado un Cuerpo Académico desde el cual los integrantes han observado, puntualizado, reflexionado y buscado elementos que sirvan de apoyo con la finalidad de que el estudiante de música del nivel licenciatura se desempeñe de una forma más eficaz en tres áreas: la interpretación musical, la composición musical y la musicología (e investigación en general).

Algunos autores subrayan el ausentismo (o absentismo) como uno de los problemas más graves y preocupantes dentro de la educación universitaria (Uruñuela, 2005; Álvarez Pérez y López Aguilar, 2011: 45; Álvarez, Cabrera, González y Bethencourt, 2006; Cabrera, Bethencourt, González y Álvarez, 2006).

Estos autores coinciden en el hecho de que existe un alto porcentaje de aspirantes que llegan a la universidad, para que una vez adentro tengan una baja asistencia a clase y a las tutorías, escasas tareas académicas, ausencia en exámenes, entre otros. La inasistencia prolongada a clases, por ejemplo, se puede deber a diversos factores, como los problemas de

salud, problemas en la relación entre profesor- alumno o alumno-alumno, falta de interés por parte del estudiante hacia el proceso de aprendizaje, dificultad para cumplir con las exigencias académicas, baja autoeficacia, baja motivación, las bajas expectativas sobre los resultados académicos, dificultades en la transición de etapa educativa, la inadecuada toma de decisión vocacional, bajo rendimiento académico, bajo compromiso con la carrera, inadaptación

académica y desvinculación estudiantil, poca integración universitaria, entre otros. De esta manera, Bean (1990) establece que la capacidad de adaptación e integración en los contextos sociales y formativos depende de conductas de afrontamiento positivo a la situación o de un enfrentamiento negativo o de evitación, cuyo efecto en la actitud o intención de permanecer o abandonar es determinante. En esta misma línea, Tinto (1995) considera que las decisiones relativas a la permanencia o el abandono dependen del nivel de integración académica y social que logran los estudiantes en la institución, a la que llegan con un particular conjunto de características, conocimientos, intenciones, expectativas, etcétera (Álvarez y López: 2011: 45 46).

Es importante mencionar que los antecedentes de proponer nuevos recursos por el Cuerpo Académico “Música”,* se encuentran en la creación de la Comisión de Desarrollo, Evaluación y Seguimiento Curricular al interior de cada una de las Unidades Académicas (escuelas o facultades) que conforman a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Como su nombre lo indica, este órgano universitario tiene la encomienda de revisar constantemente la currícula, al interior de cada uno de los programas de licenciatura (planes de estudio y programas de asignatura). De tal suerte, ante el panorama del rezago y la deserción de los alumnos, se propuso la implementación de un proceso de evaluación interna, previo al examen general de la

* Integrado por la líder Mtra. Nadia Borislova (guitarrista), Dr. Gonzalo Macías (compositor) y Mtro. Emilio Casco Centeno (musicólogo).

universidad. Este proceso desde sus inicios tuvo dos funciones: por un lado, permitía a los profesores miembros de la CDESC/UA conocer el perfil de los aspirantes y, por otro, permitía a los aspirantes tomar conciencia del tipo de programa y escuela a la que pretendían ingresar. La ejecución de este mecanismo, con el paso del tiempo ha tenido diversas ventajas (Casco, 2010: p. 98).

Uno de los primeros resultados plausibles fue la reducción del nivel de deserción durante los primeros semestres, lo cual dio por resultado una continuidad más homogénea por generación. No obstante, aún se pueden encontrar casos de irregularidad, donde los alumnos cursan asignaturas nuevamente; se retrasan de uno a tres semestres, o por causas personales y fuertes desertan ya hacia la mitad, después, o durante la carrera.

Otro de los resultados fue que las materias, principalmente de instrumento, se saturen. Hasta antes de la implementación de la evaluación interna, las materias de piano, guitarra, violín y canto eran las más conglomeradas. Ahora, se han abierto posibilidades a otros instrumentos como: viola, fagot, oboe y corno, que con anterioridad eran infrecuentes o nulas en su inscripción. Uno de los elementos que ha tenido un mayor impacto es la inserción de las tutorías. Las tutorías se han aplicado desde diversos enfoques. En principio, los principios institucionales establecen un seguimiento académico del estudiante. Sin embargo, muchos profesores han dado un giro a esta modalidad, para llevar la actividad tutorial a un enfoque más personalizado; es decir, han adquirido el rol de mentor. Desde esta perspectiva, los integrantes del Cuerpo Académico “Música” han propuesto recursos y elementos que les han dado resultados al interactuar con los alumnos a manera de guía y modelo, con una planificación de actividades y estrategias que, además, giran en torno a las actividades propias de los profesores: conciertos, congresos, gestión, publicaciones, entre otros.

JUSTIFICACIÓN

Uno de los problemas que puede darse al ingresar a una carrera o el estudio de una profesión es el desconocimiento de la misma. Por lo tanto, como lo menciona Jesús Martínez Vázquez, la constante comunicación entre [tutor y estudiante] llegan a convertirse en la base del éxito para continuar los estudios y terminar una licenciatura (Martínez, 2011: 131). Es por ello que se han propuesto estrategias pedagógicas (por ej.: aprendizaje colaborativo), con la finalidad de que los estudiantes aprendan a tomar decisiones y tener una mayor responsabilidad sobre su propio aprendizaje. En este sentido, es necesario aclarar que el aprendizaje colaborativo es diferente del tradicional trabajo de grupo y aprendizaje cooperativo.

Al respecto, Gustavo González, y Luis Díaz parten de una reflexión, que se ha adoptado para estas estrategias y el presente trabajo, y ha llevado a los autores a “un trabajo más riguroso e intencionado de aplicación de metodologías pedagógicas y de evaluación, que nos permitan crear los espacios de sensibilización ética, así como los incentivos para un ejercicio de responsabilidad que hemos denominado estado 2, donde el estudiante se halla consciente de que sin autocrítica no avanza, acoge la crítica de sus compañeros y ve, con todo ello, posibilidades de mejora como persona” (González C. y Díaz Matajira: 21).

La idea, por lo tanto, ha sido la de que al involucrar a los estudiantes con el trabajo propio de cada profesor, los alumnos vean y sientan en el profesor un compañero o colega, que al compartir los mismos intereses, desafíos, retos y situaciones diversas, les permita encontrar sus propias soluciones al trabajo cotidiano. Esta práctica, lejos de visualizarse como una imposición, logra que el estudiante adquiera confianza de forma paulatina y, una búsqueda más consciente de

aquellas estrategias propias que le permitan salir exitoso ante las vicisitudes y desafíos que representa la educación musical superior.

Delimitación del problema

El problema se delimita específicamente al de la música en la educación superior.[↑] Por diversos aspectos y cuestiones socioeconómicas -que no forman parte de este trabajo-, las disciplinas artísticas no han recibido una atención suficiente en la investigación sobre educación superior. No obstante, es importante hacer hincapié sobre las habilidades que deben desarrollarse a través de las diversas ramas de la música. Por ejemplo, a decir, de Alejandra García Trabucco, María Alejandra Silnikg y Andrea Verónica Yurcic, “la ejecución musical requiere de una serie de destrezas, cuya puesta en práctica guardará una vinculación directa con el equilibrio psicofísico del ejecutante. Hablamos de las estrechas relaciones entre capacidad intelectual, vida emocional y motricidad propiamente dicha” (García Trabucco et al, 2004: 42). En el caso de la composición musical, se enfrentan, sobre todo para la música contemporánea, situaciones de diversidad y de obsesión por la novedad y la individualidad (Mateos-Moreno, 2011: 414). El estudiante de composición tiene que aprender a manejar el tiempo y lenguaje musical, de los cuales obtiene un número ilimitados de resultados y posibilidades. Finalmente, para el caso de la investigación musical, el estudiante se enfrenta con el tabú de tener que conocer mucho para poder hacer una propuesta. Sin embargo, debe aprender a delimitar los problemas y sus objetos

[↑] En general, los estudios sobre educación musical se refieren al ámbito de la educación básica y, algunas ocasiones al nivel medio. Sin embargo, las investigaciones sobre la educación musical superior, se puede decir, han sido descuidadas; a diferencia, por ejemplo, de toda la extensa gama de áreas científicas, sociales, naturales o humanísticas. En otras palabras. Los estudios, comúnmente, sobre la educación superior se centran en disciplinas como las ciencias sociales, la medicina, la cultura física, el estudio de las lenguas, entre otras.

de estudio, con la finalidad de profundizar, y aprender una gran cantidad de información sólo será importante para hacer una reflexión más crítica.

Así, se ha podido detectar que en realidad lo que sucede es un desconocimiento de la disciplina. En general, existe una escasa relación entre lo estudiado en el salón de clases y la vida real y cotidiana del quehacer musical. La apatía muchas veces existe porque lo que falta es que el estudiante se involucre más con su disciplina, no al interior de la institución en la que estudia, sino que la lleve a la práctica a los ámbitos académicos externos. Para ello, se requiere evidentemente de la guía de una persona con mayor experiencia y práctica. Aquí es precisamente donde el profesor se convierte en mentor y, por ende, en un modelo a seguir.

Todo lo anterior conlleva a que observar que el problema principal es la adquisición de herramientas y la búsqueda de mecanismos por el estudiante mismo –que en la terminología común se denominan “competencias”-, de forma que le permitan desarrollarse plenamente durante su carrera y adquirir una mayor responsabilidad de su aprendizaje.

MARCO TEÓRICO

Las estrategias, herramientas, competencias, habilidades propuestas, parten de un sentido ético. La ética, en el sentido de González y Díaz Matajira, se entiende como “una ciencia que aporta a la acción mejorada de la persona” (González C. y Díaz Matajira: 22). Estos mismos autores proponen que la ética comprende tres dimensiones: 1) la normativa (común, y se refiere al cumplimiento de reglas), 2) ética de virtudes o ética del ser (son valores personificados, se busca el autoconocimiento y el crecimiento personal) y, 3) ética de bienes o ética del mirar (es la interacción de todas las dimensiones, por el que poseen cosas materiales o inmateriales que afectan la vida de forma sustancial y, por lo tanto, requieren de mayor esfuerzo). De modo que,

“vivir” en una ética normativa se puede entender como un “estado 1”, donde “el estudiante cumple algunas de las normas (estudio y preparación independiente del taller, que es el medio pedagógico donde el estudiante escribe sus respuestas a preguntas previamente formuladas, que lo obligan a una lectura consciente de los textos y a tomar posiciones con respecto a estos, para luego discutirlos con los integrantes de un grupo de compañeros/as, se autoevalúa sin autocrítica, y ante la oportunidad de evaluar a sus compañeros, lo hace de modo complaciente. Se trata de una responsabilidad subjetiva, egocéntrica e inmadura”. En el estado 2, donde se integran las tres dimensiones, “el estudiante se halla consciente de que sin autocrítica no avanza, acoge la crítica de sus compañeros/as y ve con todo ello posibilidades de mejora personal. Con ello avanza su conocimiento y se abre a la posibilidad de crecer en virtud, si así lo desea, a una acción cada vez más coherente y para servir mejor a los demás y a la sociedad que lo formó” (González y Díaz: 23). Para el estado 1, los medios por los que se ejerce la ética no son importantes. Sin embargo, para el estado 2, los medios para alcanzar objetivos determinados son muy importantes.

De tal suerte, el aprendizaje colaborativo resulta de vital importancia, para lograr que las tres dimensiones se realicen efectivamente. Para ello es necesario considerar las características del aprendizaje colaborativo que, de acuerdo con Kenneth Bruffee (1999) y dentro de un contexto universitario, son: a) consenso a través de la colaboración en el aprendizaje, b) participación voluntaria en el proceso, c) aprendizaje no fundacional: se trabajan preguntas con respuestas debatibles, que no son únicas, d) cambio en la relación profesor-estudiante: la autoridad pasa del profesor a grupos de pares y luego a comunidades de conocimiento especializado, e) se discuten la autoridad del profesor y la validez de los contenidos, gracias al método e, f) importancia del trabajo y diálogo entre pares (González y Díaz: 24-25). Así, el medio para poder realizarlo es:

El del diálogo en pequeños grupos o conversación „transformadora“ (reacculturative conversation), que exige reconocer que los pares (en este caso entre estudiantes) pueden tener autoridad en algunos temas; aceptar, además, la responsabilidad de que los pares se asignen, y habilidad para interactuar entre todos. Su tesis califica la educación superior, en verdad superior solo cuando promueve el deseo, el valor y la habilidad de lograr esa interdependencia entre pares (González y Díaz: 25).

El Modelo Universitario Minerva, el cual rige a la BUAP desde 2009, forma un parte teórica importante para implementar estrategias y un plan de acción tutorial definido. A este respecto, los principales elementos se consideran los siguientes: 1) plan de acción tutorial, 2) el papel del tutor, 3) la investigación en tutorías, 4) la observación y evaluación y, 5) decisión, evaluación y prevención, tomando en cuenta que en este último aspecto, inciden otras partes importantes del proceso, tales como a) planificación o selección de objetivos, b) estructuración (elaboración de proyectos destinados a conseguir los objetivos fijados), c) operacionalización y ejecución de un modelo de proyecto), d) revisión y reajuste (tras las opiniones lanzadas sobre los resultados del proyecto y a la vista de las reacciones suscitadas) (Casco, 2011: 101).[↑]

En este sentido, las partes importantes del proceso del plan de acción de tutorial son la investigación, observación y la evaluación de los problemas detectados. A través de un trabajo formal y continuo, ello apunta hacia la toma de decisiones, evaluaciones actualizadas y, sobre todo, a la prevención de problemas. En el plan de acción tutorial, el papel del tutor tiene un papel

[↑] En principio, los resultados que se esperan obtener, con relación a problemas detectados dentro de una comunidad educativa, dependen por una parte de un plan de acción tutorial. Es decir, un mecanismo por el cual tutores, profesores y alumnos participan de forma integral y cercana a la estructura normativa y rectora de una comunidad. En el caso del Colegio de Música se refiere a la dirección, la secretaría académica y administrativa de la Escuela de Artes y a la CDESC/UA.

importante. El tutor se convierte en un engrane de un mecanismo en que se relacionan diversas instancias y personas (Casco, 2011: 100). En el caso de las áreas que se abordan en este trabajo, composición, musicología e interpretación, los profesores de los alumnos se convierten en los propios tutores de los estudiantes (si bien, existe un cuerpo colegiado que determina oficialmente a los tutores de los diversos grupos de estudiantes). La interacción directa con el alumno propicia que el profesor tenga un conocimiento más cercano con los problemas y sus causas. Ello propicia que sea el profesor-tutor quien proponga y gestione “posibles soluciones entre los directivos y la planta docente, cuya interacción e influencia llega a los estudiantes” (Casco, 2011: 100).

METODOLOGÍA

La metodología parte de diversos elementos tomados -ya enunciados- en el marco teórico. Las etapas que se determinaron para un trabajo idóneo se relacionan con la selección de los grupos; el diseño de tareas por grupo; los logros de estos presentados en la sesión plenaria (o en otros formatos), y presentación del profesor, a la clase, de los conceptos y discurso de las comunidades de conocimiento especializado. El objetivo de la metodología propuesta es el contar con criterios que midan el éxito, lo que hace que esta práctica se distinga del trabajo tradicional en grupo. Así, tal como lo menciona González y Díaz,

El propósito del aprendizaje colaborativo es contribuir a que el estudiante sea cada vez más consciente de las fronteras existentes entre las diversas comunidades de conocimiento especializado, al cual estará expuesto durante su formación universitaria. Como integrantes de estas comunidades de conocimiento, socialmente imbricadas, su discurso (lenguaje) irá cambiando de modo significativo en el tiempo.

Ellos encuentran, inventan o prestan nociones transitorias, que sirven de puente entre las fronteras de las diversas comunidades de conocimiento a las que se hallan expuestas y en las cuales van anidando (en símil con las cucharas medidoras). En la medida que mitigan esas diferencias, penetran las fronteras (González y Díaz: 28).

Al respecto, resulta interesante hacer alusión a un ejemplo con estudiantes de anatomía en la Universidad de Talca, Chile, ya que es un antecedente de una experiencia exitosa con este tipo de prácticas. A los estudiantes se les propuso el uso de modelos anatómicos o M.A., que consisten de la “confección de estructuras anatómicas tridimensionales representativas para la formación de profesional” de las carreras de Kinesiología y Fonoaudiología. Independientemente de las carreras a las que se hace referencia es importante señalar que “en la actividad de M.A., los alumnos trabajaron en equipo o en pareja, investigando, creando y criticando su trabajo, el docente sólo fue una guía durante el proceso de confección y discusión del motivo de aprendizaje elegido por los alumnos”. De tal suerte, esto hace una referencia explícita a una actividad de aprendizaje colaborativo. Así, en este tipo de aprendizaje, los autores, que aplicaron esta clase de actividades, mencionan que mejoró en los alumnos el rendimiento académico, el pensamiento crítico, la comprensión del tema de aprendizaje, las relaciones personales con los pares, el autoestima, obteniendo además niveles más bajos de estrés, ansiedad y mayor motivación intrínseca para aprender” (López Farías, Sandoval, Giménez y Rosales, 2011: 568).

Por lo tanto, en la música, se pueden observar antecedentes y modelos propios, como el empleo del aprendizaje por medio de grupos de cámara y conjuntos instrumentales, la composición e investigación dirigidas por los profesores entre un grupo de alumnos y la exposición de los resultados. La idea es potencializar el trabajo en equipo, en especial, el

aprendizaje colaborativo. El profesor, en todo caso, debe inducir (preguntas, dudas, comentarios, propuestas, desacuerdos, correcciones) a que todos los involucrados participen, ya que de ello depende una mayor interacción que propicie un mejor aprendizaje.

Llegado este punto, es importante preguntarse: ¿Qué estrategias se deben implementar para solucionar problemas determinados? Puede ser la asesoría personalizada o tutoría académica por la cual el estudiante universitario “emprenda el fortalecimiento de sus habilidades y capacidades de estudio, lo cual sin duda producirá resultados positivos en la mejora de las tasas de retención y eficiencia terminal” (Martínez, 2011: 132). De acuerdo con Antonio Rodríguez Vázquez es importante conocer, incluso desde antes de que una persona se convierta en estudiante o alumno de una institución, las competencias o habilidades que un aspirante posee. Esto se hace por medio de un curso introductorio y un examen interno, ajeno y complementario al examen general de una universidad (Rodríguez, 2011: 155).[↑] Ello, por lo tanto, permite trabajar directamente con aspectos vocacionales. De esta forma se despejan las expectativas de los aspirantes respecto a la carrera y, con lo cual, sobre todo, se reduce la deserción escolar de un 50% a un 10% (Rodríguez, 2011: 164). Así, el trabajo colegiado se convierte en uno de las actividades más importantes para promover la motivación entre los estudiantes. El trabajo colegiado es un mecanismo “de mediación entre el ideario y el proceso de aprendizaje-enseñanza para guiar el trabajo educativo-académico, [en el que se] incorporen nuevas metodologías y modalidades propias del proceso educativo” (Rodríguez, 2011: 156).

[↑] En el caso del Colegio de Música, al curso que se realiza se le ha denominado “Curso de inducción”. Con ello se indica que el aspirante adquiere durante este curso “la información suficiente sobre el contenido de la carrera, las características de la escuela y los servicios que ofrece la universidad; además se presenta un concierto didáctico con la orquesta sinfónica y varios ensambles de diversos instrumentos musicales”, con la finalidad de que el aspirante conozca la gama de instrumentos que el alumno puede elegir. Al final del curso, se realiza un examen para medir y conocer las habilidades rítmicas y auditivas que cada uno trae consigo (Rodríguez Vázquez, 2011: 155).

En el trabajo colegiado entra un elemento relevante: la comunicación. “A través de la comunicación -tal como lo mencionan Salgado y Landa-, es como se identifican los problemas que al alumno le atañen a lo largo de su caminar como estudiante universitario” (2011: 73). Así, al ser el tutor-profesor quien guía al estudiante, propone estrategias y posibles soluciones por medio de las cuales el alumno pueda adquirir nuevas experiencias y, en las que desarrolle potencialmente en cada ocasión las habilidades y competencias adquiridas. De tal forma, “toda experiencia genera conocimiento y te hace madurar como persona y gracias a la intervención el tutor se puede enseñar al estudiante a desarrollar habilidades que le permitan administrar conocimiento” para hacer óptimo su razonamiento en la solución de los problemas no sólo académicos, sino también en el ámbito personal” (Salgado y Landa, 2011: 74). Estos mismos autores enfatizan que uno de los aspectos importantes para generar o lograr que los estudiantes desarrollen competencias, es que se considere al humanismo como una parte fundamental de la educación, que a la par de un sentido holístico de formación, fomente los valores de libertad, dignidad y autogestión dentro de un marco de principios y normas. Ello implica que se tenga cierto grado de tolerancia, de forma que cada ser humano sea inducido a la gestión de su propia vida, en contextos propios y, donde se busque una comunicación asertiva (Salgado y Landa, 2011: 75).

Desarrollo del proyecto y breve discusión

Las actividades se programaron para desarrollarse a lo largo de un año escolar; es decir, de agosto de 2012 a junio de 2013. Durante este periodo se programaron reuniones conjuntas de carácter informativo, o bien, para tomar acuerdos y decisiones sobre los procesos y etapas que se deben seguir para la consecución de proyectos de las tres áreas involucradas: interpretación,

composición e investigación musical. De manera individual, por área, cada profesor trabajo con los alumnos a su cargo. Esta forma de trabajo permitió conocer el calendario conjunto de actividades para el Cuerpo Académico y los estudiantes que con el colaboran. Así, de forma detallada se pudieron establecer mecanismos de trabajo específico para llegar a cada una de las etapas y metas propuestas. Actualmente, el proyecto se encuentra en evaluación por parte de los integrantes del Cuerpo Académico, como responsables de la investigación. Sin embargo, durante las reuniones y las diversas metas se han observado resultados que indican que esta forma de trabajo ha resultado fructífera para que los alumnos empiecen o continúen con el establecimiento de nuevas estrategias propias.

El objetivo del aparato teórico, metodológico y estratégico es el diseño de herramientas que se puedan emplear en alumnos con un nivel de licenciatura de 5º semestre en adelante; es decir, que al menos ya ha estudiado su instrumento, musicología o composición de 3 a 5 años. Así, “si se permite al estudiante tomar una posición activa en su proceso de aprendizaje, se está trabajando en que aprenda los contenidos y además en el desarrollo de habilidades que lo preparan para un mundo que exige cada día nuevas competencias” (Maldonado Rojas y Vásquez Rojas, 2007: 1).

CONCLUSIONES

Algunas conclusiones a las que se puede llegar, por ejemplo en la composición musical, es que los alumnos comprenden teóricamente ciertas estructuras temporales, con sus propiedades de duración y de densidad. Más tarde, ellos determinan cómo poner en un contexto común dichas estructuras. De la abstracción de la noción básica, ellos crean diversas texturas sonoras, con uno

o más estratos, logrando un sinnúmero posibilidades. Esta experiencia forma el oficio del alumno y da libertad a su imaginación.

Los alumnos comprenden la lógica que une diversos sonidos, formando un conjunto limitado (llamado escala o modo). A partir de este material determinado, el alumno pone en operación diferentes ordenamientos de manera tal que obtiene diversas líneas melódicas, que aunque diferentes entre ellas, hacen referencia al mismo modelo de partida.

El alumno adquiere así un trabajo que le permite obtener resultados siempre diferentes, a partir de un número limitado de posibilidades. Es su responsabilidad explorar y desarrollar un lenguaje musical, a partir de dichos resultados. Por otro lado, es necesario ofrecer al alumno la posibilidad de desarrollar su sentido crítico, que le permita evaluar sus diferentes construcciones musicales, teniendo como referencia la originalidad, la expresividad y la factibilidad instrumental (es decir, la posibilidad de que dichas construcciones puedan ser concretadas por instrumentos musicales).

El rezago, la deserción y la apatía tienden a disminuir cuando son satisfactorios el aprendizaje y la comprensión de las estructuras temporales y del material melódico.

Un buen aprendizaje se ve coronado por una actividad creativa que se concretiza en fragmentos musicales propositivos e interesantes, permitiendo al alumno un diálogo interno.

REFERENCIAS

Álvarez Pérez, Pedro R., y López Aguilar David: “El absentismo en la enseñanza universitaria: un obstáculo para la participación y el trabajo autónomo del alumnado”, en Bordón, núm. 63 (3), Sociedad Española de Musicología, Universidad de la Laguna, 2011, pp. 43-56.

Álvarez, Zelmira; Porta, Luis; Sarasa, María Cristina: “Una exploración del rol de los mentores en las trayectorias profesionales de los buenos docentes universitarios”, en Praxis Educativa, XVI (14), Universidad Nacional de la Pampa, Facultad de Ciencias Humanas, marzo 201-febrero 2011, pp. 42-48.

Boude Figueredo, Oscar: “Pediatric: desarrollo de competencias en TIC a través del aprendizaje por proyectos”, en Revista Cubana de Educación Médica Superior, 25 (2), Cuba, 2011, pp. 116-124. <http://scielo.sld.cu>

Bruffee, Kenneth A. (1999). Collaborative Learning, Higher Education, Interdependence and the Authority of Knowledge, Baltimore, The Johns Hopkins University Press, Second Edition.

Casco Centeno, Emilio: “Un plan de acción tutorial en el Colegio de Música: Proceso de admisión interno para ingresar a la licenciatura en música”, en Bajo la égida de Minerva. Acciones tutorales exitosas, coord. por Arturo Reyes Lazalde y Rufina Georgina Hernández Contreras, revisado por María Eugenia Pérez Bonilla y Silvia Contreras Bonilla, EyC, BUAP, México, 2011, pp. 97-112.

Fernández March, Amparo: “La evaluación al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria”, en Revista de Docencia Universitaria, vol. 8 (1), pp. 11-34.

Gaeta, Martha Leticia, Teuruel, M. Pilar, Orejudo, Santos: “Aspectos motivacionales, volitivos y metacognitivos del aprendizaje autorregulado”, en *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (1), España, 2012, núm. 26, pp. 73-94.

García Trabucco, Alejandra, Silnikg, María Alejandra, Yurcic, Andrea Verónica: “Entrando a la música de cuerpo entero, Un enfoque cognitivista para la enseñanza inicial de los instrumentos”, en *Huellas: Búsquedas en Artes y Diseños*, núm. 4 Universidad Nacional de Cuyo, Argentina, 2004, pp. 34- 47; dirección URL: <http://bdigital.uncu.edu.ar/68>; fecha de consulta: 05/05/13.

González C., Gustavo, Díaz Matajira, Luis: “Aprendizaje colaborativo, una experiencia desde las aulas universitarias”, en *Educación y educadores*, vol. 8, Universidad de la Sabana, Facultad de Educación, Colombia, pp. 21-44.

López Farías, Bernarda, et al: “Valoración de la actividad de modelos anatómicos en el desarrollo de competencias en alumnos universitarios y su relación con estilos de aprendizaje, carrera y sexo”, en *International Journal of Morphology*, Universidad Autónoma de Chile, Chile, 2011, pp. 568-574.

Maldonado Rojas, Mónica, y Vásquez Rojas, Marcela: “Experiencia de desarrollo de un proyecto de aprendizaje colaborativo como estrategia formativa”, en *Revista Cubana de Educación Musical Superior*, Centro Nacional de Información de Ciencias Médicas, Cuba, 2007.

Manzano Soto, Nuria, et al: “El rol del mentor en un proceso de mentoría universitaria”, en Educación XXI, 15 (2), Facultad de Educación, 2012, pp. 93-118.

Mateos-Moreno, Daniel: “Is it possible to teach music composition today? A search for the challenges of teaching music composition to student composers in a tertiary context”, en Musical Education Research, 13 (4), Universidad de Málaga, Facultad de Ciencias de la Educación, diciembre 2011, pp. 407-429.

Martínez Vázquez, Jesús: “La función del tutor en la motivación para concluir una licenciatura con éxito”, en Bajo la égida de Minerva. Acciones tutorales exitosas, coord. por Arturo Reyes Lazalde y Rufina Georgina Hernández Contreras, revisado por María Eugenia Pérez Bonilla y Silvia Contreras Bonilla, EyC, BUAP, México, 2011, pp. 131-136.

Ribes Iñesta, Emilio: “El concepto de competencia: su pertinencia en el desarrollo psicológico y la educación”, en Bordón, núm. 63, Sociedad Española de Pedagogía, España, 2011, pp.33-45.

Rodríguez-Quiles, José A.: “Música, participación, identidad, Nuevos retos en la era digital”, en Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 71 (25/2), España, 2011, pp. 175-192.

Rodríguez Vázquez, Antonio: “Estrategia tutorial exitosa en la Escuela de Artes que incide directamente en la disminución de la deserción escolar”, en Bajo la égida de Minerva.

Acciones tutorales exitosas, coord. por Arturo Reyes Lazalde y Rufina Georgina Hernández Contreras, revisado por María Eugenia Pérez Bonilla y Silvia Contreras Bonilla, EyC, BUAP, México, 2011, pp. 155-164.

Salgado Guzmán, Sandra Alicia y Landa Ramírez Guadalupe: “El docente y el humanismo tutorial”, en Bajo la égida de Minerva. Acciones tutorales exitosas, coord. por Arturo Reyes Lazalde y Rufina Georgina Hernández Contreras, revisado por María Eugenia Pérez Bonilla y Silvia Contreras Bonilla, EyC, BUAP, México, 2011, pp. 73-86.

Torres Grande, Guadalupe: “Tutorías exitosas a través del acompañamiento y la intervención”, en Bajo la égida de Minerva. Acciones tutorales exitosas, coord. por Arturo Reyes Lazalde y Rufina Georgina Hernández Contreras, revisado por María Eugenia Pérez Bonilla y Silvia Contreras Bonilla, EyC, BUAP, México, 2011, pp. 137-154.

Zurita Ortega, Felix, et al: “El trabajo del estudiante y el uso de plataforma de apoyo a la docencia, como opciones metodológicas en la universidad”, en Electronic Journal of Research in Educational Psychology, núm. 25, 9 (3), 2011, pp. 1129-1154.

LAS COMPETENCIAS DEL GEOINFORMÁTICO; UN ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE LO PLANEADO Y LO ADQUIRIDO, DESDE LA PERSPECTIVA DEL EGRESADO

Perez, B.¹, Reyes, C.², Carreto, F.³

^{1,2,3} *Facultad de Geografía de la UAEM México.*

economiajesus@yahoo.com.mx; moniblanco77@hotmail.com; juancarlosrositas@gmail.com

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL
Eje Temático: Políticas y Gestión Educativa
a. Construcción, desarrollo y evaluación de políticas educativas

RESUMEN

El presente trabajo aborda el tema educativo desde una perspectiva económica. Su principal contribución desde el punto de vista epistemológico tiene su origen en enfocar a la universidad como resultado de la función social de enseñar y de definir lo que es legítimo aprender.

Así la educación superior pueden considerarse como aquél espacio que legitiman el capital cultural de las clases dominantes; en este caso la cultura de “calidad” extraída del lenguaje mercantilista del modelo económico predominante de mercado. Como si se tratase de una empresa o institución lucrativa, la universidad es alimentada con discursos empresariales que legitiman lo que es educación de calidad y lo que no es.

Así, el propósito central de este trabajo es analizar cómo las Políticas Educativas de Educación Superior, establecidas a partir de los 80's con la implementación del modelo de mercado y puestas en práctica por las Instituciones de Educación Superior públicas en México, so pena de verse marginadas del presupuesto financiero, han permeado en los docentes de tiempo completo pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), Programa de

Mejoramiento al Profesorado (PROMEP) o a los miembros de los cuerpos académicos (CA), estos últimos considerados como el cuerpo élite de investigación en las universidades públicas.

La investigación se llevó a cabo con los Profesores de Tiempo Completo (PTC) de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) de enero a septiembre del 2011.

Palabras clave: Política económica, educación superior, calidad, neoliberalismo, profesores

INTRODUCCIÓN

Este ejercicio forma parte de los trabajos de los integrantes del CAEEG, quien aborda aspectos vinculados con el currículo, modelos educativos, vinculación educativa, programación pedagógica y otros que tienen incidencia directa en la educación y la enseñanza de la Geografía en diferentes niveles educativos. En particular el trabajo es parte de los proyectos de investigación que se han hecho en la Facultad de Geografía de la Universidad Autónoma del Estado de México, para explicar la situación de la Licenciatura en Ciencias Geoinformáticas (ahora Geoinformática), en materia de competencias, a casi diez años de operar bajo este modelo.

Es importante mencionar que el Plan de Estudios de la Licenciatura, fue creado en 2001, adendado en 2003 para ajustarla al Modelo de Innovación Curricular (MIC) y reestructurado en 2006. Sin embargo, para tales efectos no se realizaron estudios de fondo, que permitieran una verdadera evaluación del origen y evolución del programa, que incluyera detalles de su instrumentación y evaluación, incluidos en este proceso, las propias características del programa, como sus objetivos, contenidos, unidades de aprendizaje, duración y créditos, solo por mencionar algunos ejemplos.

Por otro lado, no se consideró tampoco al personal académico y sus perfiles, así como la idoneidad de los mismos o a los alumnos y su perfil de ingreso, entre otros aspectos que inciden

en el desarrollo del programa. Ante tales circunstancias, el CAEEG, con iniciativas como esta, pretende indagar, de manera progresiva, sobre cada uno de esos detalles a fin de ofrecer algunas alternativas de solución a la problemática que enfrenta el programa en su tiempo de operación y garantizar con ello una mejor vinculación entre el programa y sus resultados en lo que se refiere al planteamiento y logro de competencias de tipo profesional.

REFERENTES TEÓRICOS

Abordar el tema de las competencias, sean estas académicas, profesionales o laborales, necesariamente implica pensar en las condiciones recientes de la vida económica y social de nuestro país, es decir en las implicaciones que está teniendo el proceso de globalización en nuestro territorio y en casi todos los ámbitos de nuestras vidas.

La globalización no es otra cosa más que un proceso de integración o internacionalización económica, que persigue la interpelación aceptada entre los diferentes países, territorios y continentes donde convergen economías y culturas de la mano de la informática y las comunicaciones (De Villarroel, 2001) con impactos diversos en todos los ámbitos y la educación no podía ser la excepción.

A juzgar por los resultados, es evidente que los impactos en materia educativa, consecuencia de este proceso, son muy variados, un ejemplo es justamente el MEBC, cuya lógica se desprende de las exigencias del mercado, más que de una verdadera necesidad educativa. Una de las características básicas del MEBC, es favorecer el aprendizaje de conocimientos para el desarrollo de tareas, aunque permea también la parte de los valores y actitudes del estudiante, la realidad es que su orientación está asociada con el desarrollo de habilidades para el trabajo.

Es importante destacar que en el gran marco de las competencias aparecen las de tipo profesional, laboral y las de tipo integral. De acuerdo con Díaz, B. (2006), la discusión sobre este término se ha centrado en significados etimológicos, para clarificar el tránsito del campo de la lingüística, al laboral y finalmente en la atribución de pautas de desempeño, como capacidad para resolver problemas, que es lo que priva en nuestra Universidad.

Por la naturaleza de este trabajo, las de tipo laboral e integral constituyen solo un referente ya que la base del trabajo se sustenta en las de tipo profesional, Tejada (2005), Aneas (2003), Verdejo (2008), coinciden que este tipo de competencias se asocian con el ejercicio eficaz de ciertas capacidades del individuo que le permiten el desempeño de tareas, funciones o de una ocupación en particular, asociada siempre con determinados requerimientos del mercado laboral. Aunque hay quienes sugieren que la competencia profesional va más allá y que es algo más que el simple conocimiento técnico que hace referencia al saber y saber hacer, López y Flores (2006).

En la UAEM, la promoción de competencias profesionales se inscribe en el paradigma del aprendizaje constructivista en el que se sustenta el modelo que opera actualmente, cuyas características básicas son las siguientes:

- Opera en forma semestral y está centrado en el aprendizaje del estudiante
- El personal docente se asume como líder, pero deja de ser el centro de atención
- Fomenta la flexibilidad
- La evaluación es continua
- Privilegia durante el proceso los productos de desempeño como evidencia de aprendizaje
- Los elementos de competencia que se promueven contemplan conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

En esencia el MIC en la UAEM, aunque no lo precisa, promueve competencia integrales, sean estas básicas, genéricas y específicas, Tejada, (2000) y Le Boterf (2001) y este tipo de competencias son precisamente las que se favorecen incluso en el Modelo de Formación Profesional de la UAEM (Miranda, García, Medina Cuevas, Espinoza Angulo y Moreno Zagal, 2005) y es bajo este sistema en el que opera la Licenciatura objeto de estudio.

PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

Este trabajo, es producto de una investigación diagnóstica, de tipo comparativo donde se estudian las competencias profesionales contenidas en el Plan de Estudios de Licenciado en Ciencias Geoinformáticas y corresponde a diez UA obligatorias y 17 optativas, que corresponden al núcleo integral del programa. Cabe aclarar que todos los programas de licenciatura la UAEM, consideran un Núcleo básico, donde se promueven los aprendizajes comunes, un Núcleo

Sustantivo en el que se favorecen las competencias de la carrera y el Integral donde se promueven competencias profesionales vinculadas con el campo laboral.

El objetivo es conocer si las competencias contenidas en el Plan y los programas de Unidades de Aprendizaje, corresponden con las promovidas durante la formación profesional y son las adquiridas por los estudiantes. Lo anterior implicó identificar primero las competencias contenidas en el plan y los programas de UA, posteriormente, mediante un instrumento previamente diseñado, ajustado y aprobado por sistema de jueces para ser aplicado, se detectan las competencias adquiridas por los egresados de dicha licenciatura, para evaluar su verdadera vinculación entre competencias contenidas y adquiridas.

Las competencias de base son las nueve contenidas en el Plan, sin embargo en el proceso de investigación se agregaron cinco, de la 10 a la 15, que derivado de la prueba piloto, se detectó las requiere el estudiante, sumando 14 al final del proceso como se puede apreciar enseguida:

1. Domina los conocimientos teóricos o metodológicos sobre geografía y Geoinformática
2. Es capaz de innovar y aplicar técnicas en el campo de la Geoinformática (incluye trabajo de campo)
3. Se le facilita la comunicación oral y escrita incluso en otro idioma.
4. Posee capacidad de coordinación, organización y negociación.
5. Aprecia los diferentes puntos de vista, asume responsabilidades y toma decisiones.
6. Posee facilidad para trabajar individualmente, en equipo y bajo presión.
7. Diseña sistemas de planeación, gestión y evaluación para análisis territorial.
8. Elabora metodologías para optimizar el manejo integral de los recursos y evaluación de impacto ambiental.
9. Maneja la información y procesa los datos para el análisis espacial y la toma de decisiones.
10. Maneja la teledetección y otras tecnologías.
11. Conoce y aplica procedimientos interrelacionados para el diseño, operación y administración de SIG.
12. Domina los procesos de representación y edición cartográfica.
13. Manejo de bases de datos para programación y desarrollo de innovaciones geotecnológicas.
14. Conoce y aplica normas y reglamentos.

El instrumento de apoyo ya estaba diseñado y había sido validado y aplicado por expertos en materia educativa en esta misma universidad (Pedroza, Villalobos y Morales, 2004), por lo que solo hubo que ajustarlo a la profesión de referencia, para su aplicación.

Considerando los planteamientos de Hernández (1997), los estudios se pueden clasificar en cuatro grandes vertientes: exploratorio, descriptivo, correlacional o explicativo.

Este estudio aborda la temática bajo la perspectiva correlacional para buscar una explicación lógica del nivel de relación que se establece entre las competencias contenidas en el plan, con las adquiridas por los egresados, aunque para fines del trabajo se destaca únicamente la percepción del egresado o el nivel de conocimiento que tiene sobre si existen o no las competencias en el Plan y los programas y cuántos de ellos estiman que las dominan.

RESULTADOS

De acuerdo con el testimonio de los egresados de la Licenciatura, muchos de ellos desconocen las competencias que habrían de adquirir durante su formación, lo anterior derivado de que no se les da a conocer con oportunidad y precisión el Plan de estudios, o el personal académico no indica las competencias que debe promover con sus UA.

Siguiendo el orden de enunciación de las competencias, poco más del 90% de los egresados entrevistados las identifica como parte del programa y asegura dominar los conocimientos de tipo teórico metodológico. Por otra parte, menos del 80% saben que innovar y aplicar técnicas en el campo de la Geoinformática es una competencia contenida en el Plan de estudios, pero cerca del 90% aseguran dominarla.

Aunque la comunicación oral y escrita no es parte de las competencias que se promueven en el Plan, un promedio superior al 90% creen que si se considera, evidenciando el

desconocimiento del Plan, a pesar de ello, un porcentaje superior al 90% estiman que la dominan y el 6% reconoce lo anterior como una debilidad.

La capacidad de coordinación, organización y negociación, es una competencia que tampoco se promueve, lo mismo que el aprecio por los diferentes puntos de vista, la asunción de responsabilidades y la facilidad para trabajar individualmente y por equipos, y como consecuencia estas tres competencias son la que reportan los porcentajes más bajos en la percepción del estudiante sobre su existencia en el Plan, pero en todos los casos más del 90% aseguran que las dominan.

Sobre el diseño de sistemas de planeación, gestión y evaluación para análisis territorial, poco más del 10% no reconocen el planteamiento oficial de la competencia, pero el 94% asegura que la posee.

De acuerdo con los resultados obtenidos, más del 80% reporta que sabe elaborar metodologías para el manejo integral de los recursos y evaluación de impactos, pero un buen número estiman que no lo han logrado. Una de las competencia clave del Geoinformático es el manejo de información y procesamiento de datos para obtenerla y favorecer la toma de decisiones, a pesar de ello, algunos egresados no reconocen esta como una competencia básica en el Plan de estudios, aunque es de las que, según su apreciación, reportan el porcentaje más alto de adquisición.

La competencia sobre el manejo de la teledetección y otras tecnologías se constituye como eje articulador de una de las líneas de acentuación de la carrera, sin embargo tanto en la percepción de contenido como de logro, resulta entre las más limitadas, lo que significa que demanda de mayor atención tanto por parte de las autoridades como de docentes y alumnos.

Otra competencia eje, en el proceso de definición de líneas de acentuación tiene que ver con el conocimiento y aplicación de procedimientos para el diseño, operación y administración de Sistemas de Información Geográfica (SIG), y a diferencia de la teledetección, es de las que reportan la más alta percepción de egresado en contenido y dominio, lo anterior obedece justamente a que se privilegia desde distintas UA.

Sobre el dominio de procesos de representación y edición cartográfica hay una diferencia significativa entre la percepción de la existencia de la competencia y sus niveles de dominio, evidenciando con ello que no se promueve su existencia pero si el manejo de la misma en casi toda la carrera, dando por entendido que los estudiantes saben lo que deben conocer.

Una competencia más que reporta altos porcentajes en cuanto a la percepción de contenido y dominio es la relativa al manejo de bases de datos para la programación y desarrollo de innovaciones geotecnológicas, donde el 100% estiman que la dominan, aunque solamente 94% saben que es parte del proceso de planeación curricular.

Por último, otra de las competencias que no considera el Plan, es la relativa al conocimiento y aplicación de normas y reglamentos. Al respecto, como era de esperarse, la percepción de contenido no alcanza ni el 50% pero a decir de los alumnos el 100% la domina en la realidad. Es evidente que la percepción es muy alta y que difícilmente todos los egresados dominan y aplican al 100% la normatividad respectiva, sin embargo, su apreciación se respeta.

CONCLUSIONES

En conclusión, podemos decir que el MEBC que implemento la UAEM, y en el cual se inscribe la carrera objeto de estudio, aunque obedece a ciertas lógicas de mercado, es incierto y con escasa efectividad de sus resultados tanto desde el punto de vista profesional como laboral,

de tal suerte que la verdadera planeación, promoción y logro de competencias, distan mucho entre sí de acuerdo con la apreciación de los actores involucrados y en este caso del egresado.

Si bien es cierto que existe un Plan de estudios que se sustenta en el MEBC, es necesario que en él se reconozcan las verdaderas necesidades de la sociedad e incluso del mercado y que en la medida de lo posible se atiendan, con el adecuado planteamiento de competencias profesionales y laborales que se deben de promover en los estudiantes a fin de garantizar la plena satisfacción con su formación, y porque no, la incorporación del egresado al mundo del trabajo.

Es urgente establecer un sistema de información y promoción de las competencias con que cuenta el plan de estudios, favorecerlas y estimularlas desde las UA, cuidando en todo el proceso privilegiarlas de forma paralela y evitar, en la medida de lo posible, promover unas más que otras, ya que todas resultan importantes. En general, la percepción del egresado en cuanto a competencias contenidas en el Plan es mucho menor que su percepción sobre el nivel de las competencias adquiridas, lo que demuestra una clara debilidad por parte de los responsables del programa en cuanto al conocimiento del propio Plan, o la subestimación del mismo a costa de una sobrevaloración de los niveles de logro de todos y cada uno de los entrevistados para este trabajo.

REFERENCIAS

Aneas, A. Assumpta (2003). "Competencias profesionales, análisis conceptual y aplicación profesional". España. U. de Barcelona.

De Villaroel, (2001). Globalización, cultura y exclusión social. Fermentum, Revista Venezolana de Sociología y Antropología, vol.11, num. 32 septiembre- diciembre pp. 470-476,

Universidad de los Andes, Venezuela. Disponible en
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70511233009>

Díaz Barriga, A. (2006). “El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? En perfiles educativos, año XXVIII, número 111. México. UNAM.

Gaceta Universitaria, No. 52, Epoca VIII Año XIV UAEM, Agosto, 2000, Toluca, México.

Hernández, Sampieri (1997). “Metodología de la Investigación”, México. Mc. Graw Hill.

Le Boterf, G. (2001). “Ingeniería de las Competencias”. Barcelona: Epise, Training Club y Ediciones Gestión 2000.

López, María Cristina y Flores Katiuza (2006). “Análisis de las competencias a partir del uso de las TIC”, en Apertura, Noviembre, año/vol. 6, número 05. México, Universidad de Guadalajara.

Miranda García, Medina Cuevas, Espinoza Angulo y Moreno Zagal (2005). Modelo de Formación Profesional de la Toluca, Méx. UAEM.

Moreno Zagal, Medina Cuevas, Espinoza Angulo y Miranda García (2005). Bases para el Modelo de Innovación Curricular. Toluca, Méx. UAEM.

Pedroza, R. Villalobos, G. y Morales, M. (2004). “Inserción laboral y trayectorias vitales del egresado de Psicología: competencias adquiridas y las requeridas por el trabajo”. México. Unión de Universidades de América Latina (UDUAL).

Tejada, F. (2005), “El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y como evaluarlo” en Revista electrónica de investigación educativa, vol. 7 no. 02 México.UABC.

Tejada, F. José (2000). “Educación en el Marco de una Sociedad Global: Algunos Principios y Nuevas Exigencias”. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de profesorado, España. Universidad de Granada.

Verdejo Pilar (2008). “Modelo para la educación y evaluación por competencias” (MECO). ACET,México.En<http://www.6x4uealc.org/site2008/p01/11.0df>, Consultado el 6 de julio del 2009.

LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DELINEADAS POR EL PROYECTO TUNING AMERICA LATINA (PTAL) Y LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN DE LA UANL

Flores, I.¹, Meza, M.²

¹ *Facultad de Filosofía y Letras de la UANL*

² *Escuela de Pedagogía de la Universidad Panamericana*

Trabajo preparado para su presentación en el Primer Congreso Internacional de Investigación
Educativa RIE-UANL

Eje Temático: Investigación Educativa Interdisciplinaria

b. Innovación educativa, en el desarrollo de la formación integral en contextos
presenciales, virtuales y/o mixtos.

RESUMEN

En los últimos años, las competencias laborales han resurgido como una temática de cambio en la formación de los profesionistas; las universidades han modificado sus currículos para satisfacer las necesidades requeridas en el mercado laboral global. La Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) no es la excepción y se planteó como meta el cambio de los planes de estudios.

A partir de las tendencias mundiales, nacionales y locales, surgió la inquietud de comparar, analizar y contrastar las competencias específicas de la carrera de educación de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UANL con las planteadas por el Programa Tuning en América Latina (PTAL) en Educación buscando la percepción que tienen los estudiantes.

En este trabajo, que forma parte de una investigación mayor, se analizan algunos datos referenciales arrojados por un cuestionario aplicado a 100 estudiantes respecto a la percepción

que tienen de su formación en competencias y lo establecido por el capítulo de Educación del PTAL.

Palabras clave: Competencias profesionales; Proyecto Tuning-América Latina, Estudiantes, Educación.

INTRODUCCIÓN

Hay una tendencia importante entre las universidades a nivel mundial en la cual la finalidad primordial es que sus egresados se incorporen al mundo laboral de manera expedita, para ello se han planteado la necesidad de formar a los estudiantes bajo parámetros de adquisición de conocimientos, habilidades prácticas y destrezas funcionales y útiles para el profesionista, permitiéndole la movilidad social en un mundo globalizado.

El elemento clave para la formación y el desarrollo de competencias debe ser el aprendizaje, enfocándose este al desarrollo de competencias básicas, generales y/o específicas que permitan el dominio de la especialidad académica y el desarrollo de los estudiantes para su futura incorporación profesional. Gimeno Sacristán (2011) señala que al trabajar por competencias, se debe pensar en la organización del aprendizaje, enfocándose en la consolidación de lo que se aprende y buscando su funcionalidad, desde esta óptica, la práctica constituye una alternativa efectiva. Es decir promover un aprendizaje en el saber hacer más que en el saber.

El trabajo que aquí se expone tiene como objetivo contrastar la formación de los estudiantes del Colegio de Educación (CE) de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad Autónoma de Nuevo León, y las competencias específicas delineadas por el Proyecto Tuning América Latina Capítulo de Educación; partiendo de la premisa de que los estudiantes conocen y desarrollan competencias generales y específicas de la UANL, de la FFyL

y del CE, derivando así una serie de información que permite analizar el sentir de los estudiantes en su formación profesional.

La pregunta de investigación es: ¿Cómo perciben los estudiantes de Educación las competencias en las que se están formando en el Colegio de Educación de la FFyL y cómo contrastan estas con las del proyecto Tuning América Latina (PTAL), de Educación?

El trabajo realizado permite vislumbrar que las competencias específicas del CE están en proceso de desarrollo, detectándose algunos problemas en la puesta en marcha del nuevo diseño curricular, con relación al aprendizaje centrado en el estudiante, al aprendizaje centrado en el saber hacer, al aprendizaje basado en problemas y al estudio de caso.

MARCO TEÓRICO

En Europa surgió el “Tuning Educational Structures in Europe”, y que se expandió hasta llegar a América Latina y México; el proyecto busca “afinar las estructuras educativas de la educación superior en Europa” (Informe Final-Proyecto Tuning América Latina 2004-2007: p 11).

El Proyecto Tuning resalta que todos los niveles educativos están en proceso de transformación, la educación media superior y superior con mayor razón porque son los niveles que forman los futuros profesionistas para ingresar al mercado laboral; por tal motivo, el proyecto señala que se requiere de un constante diálogo con los actores sociales, económicos, políticos, entre otros, para determinar cuáles son las necesidades que se deben cubrir las universidades para formar a los futuros económica, y la política, tiene que ir en paralelo con el área educativa” (Informe Final-Proyecto Tuning América Latina 2004-2007: p 15).

Durante 1998 los Ministros de Educación Superior de Reino Unido, Francia, Italia y Alemania, se reunieron para discutir sobre los cambios en el ámbito educativo y laboral que conllevara a la diversificación de carreras profesionales; los ministros de educación coincidieron en que las universidades como instituciones de educación media y superior tienen la obligación de proporcionar a los estudiantes y a la sociedad un sistema de educación que ofrezca mejores oportunidades para buscar y encontrar un espacio laboral en un ámbito de excelencia.

En el año 2000 las universidades europeas aceptaron trabajar de manera colectiva, en la elaboración de un proyecto piloto que denominaron Tuning, y que se planteó en dos fases temporales: la primera comprendió del año 2000 al 2002, y se planteó revisar los planes de estudio y hacerlos comparaciones entre ellos. La segunda fase fue del año 2003 al 2004 y el objetivo giró en torno a desarrollar cuatro líneas de acción: a) las competencias genéricas, b) las competencias específicas de las áreas temáticas, c) el papel del sistema de transferencia y acumulación de créditos y d) enfoque de aprendizaje, enseñanza y la evaluación en relación con la garantía y control de calidad (Informe Final-Proyecto Tuning América Latina 2004-2007: p 15).

El Proyecto Tuning se ha convertido en una metodología internacionalmente reconocida, que fue construida desde las universidades y para las universidades, por su alcance, permite la comparación entre las carreras, los planes de estudio, las formas de titulación, para que los estudiantes aspiren a la movilidad estudiantil hacia las universidades europeas, ya que es una realidad cada vez más cercana para los estudiantes y egresados de países debido a que Europa está transitando en la integración de la educación.

En América Latina el Proyecto Tuning llegó en el año 2003, con la idea de promover “un espacio de reflexión de actores comprometidos con la educación superior, que a través de la

búsqueda de consensos, contribuye para avanzar en el desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles, de forma articulada, en América Latina” (Informe Final del Proyecto Tuning América Latina 2004-2007, p. 13), y como meta la de “impulsar consensos a escala regional sobre la forma de entender los títulos, desde el punto de vista de las competencias* que los poseedores de dichos títulos serían capaces de alcanzar” (Informe Final del Proyecto Tuning América Latina 2004-2007, p. 15) de tal manera, el proyecto está dado por la búsqueda de puntos comunes y centrados en competencias en América Latina.

El Proyecto Tuning América Latina (PTAL), plantea cuatro grandes líneas de trabajo (González, Wagenaar y Beneitone, 2004: pp157-158):

1. Competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas). Se identifican las competencias compartidas que pudieran generarse en cualquier titulación, y que son consideradas importantes por ciertos grupos sociales. Hay algunas competencias, como la capacidad de aprender, la de análisis y de síntesis, entre otras, que son comunes a todas o a casi todas las áreas. Aquí, además las competencias genéricas y específicas se relacionan las referidas a las áreas temáticas y que son esenciales para cualquier titulación. Para elaborar programas más transparentes y comparables a nivel latinoamericano, es necesario conseguir resultados del aprendizaje y competencias para cada titulación.

2. Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de estas competencias. Se propone preparar una serie de materiales que permita visualizar cuáles serán los métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación más eficaces para el logro de los resultados del aprendizaje y de las

* Para Tuning “las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos. En este contexto, el poseer una competencia o conjunto de competencias significa que una persona, al manifestar una cierta capacidad o destreza al desempeñar una tarea, puede demostrar que la realiza de forma tal que permita evaluar el grado de realización de la misma. Las competencias pueden ser verificadas y evaluadas” (González y Wagenaar, 2003: 80).

competencias identificadas. Eso implica llevar a cabo una mezcla novedosa de enfoques educativos para estimular y/o desarrollar las competencias. Los cambios de enfoques y de objetivos de enseñanza y aprendizaje implican también las modificaciones correspondientes en los métodos de evaluación y en los criterios para evaluar la realización. Si la primera línea del proyecto busca la definición de las competencias genéricas y específicas, ésta se propone el modo más adecuado de aprenderlas, de enseñarlas y de evaluarlas.

3. Créditos académicos. Se inicia una reflexión sobre la relación del sistema de competencias con el trabajo del estudiante, y con la relación de horas/clase dedicado a cada unidad de aprendizaje y que se vierte en los créditos académicos por unidad de aprendizaje/asignatura.

4. Calidad de los programas. Se asume que la calidad es una parte integrante del diseño curricular, lo que resulta fundamental para articularla con las dos líneas anteriores. Si el grupo de académicos y/o autoridades universitarias desea elaborar un programa de estudios o redefinirlo, requiere un conjunto de elementos para brindar calidad a estos programas y a esas titulaciones.

Estas líneas anteriores, permiten visualizar los aspectos comparables entre los egresados a partir de su formación profesional; las universidades que participan actualmente son: La Universidad De La Plata (Argentina), Universidad Estadual de Campinas (Brasil), Universidad de Chile (Chile), Pontifica Universidad Javeriana (Colombia), Universidad de Costa Rica (Costa Rica), Universidad Rafael Landívar (Guatemala), Universidad de Guanajuato (México) y Universidad Católica AndrésBello (Venezuela).

En el Capítulo de Educación, el PTAL presenta las competencias genéricas y específicas para la formación de Licenciados en Educación En la Tabla 1, se describe las 27 competencias específicas que surgieron en el proceso de debate y consulta en las reuniones a los países

participantes (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, El Salvador, México, Nicaragua, Paraguay, Peru, Uruguay y Venezuela) en el PTAL durante el 2005 al 2007 (Informe Final-Proyecto Tuning América Latina 2004-2007, p 134).

La UANL en su búsqueda de estar a la vanguardia educativa, planteó establecer diferentes competencias generales que plasmó en el documento del Modelo Académico de Licenciatura; estas competencias, se señala dicho informe, deberán cubrir “las demandas personales, académicas, profesionales y sociales para la formación integral de los estudiantes y serán construidas a través de todos los programas educativos que ofrece la Institución” (UANL Comité de seguimiento y gestión para la implementación del modelo educativo y académico de la UANL.

Lineamientos para orientar el proceso de reforma de los programas educativos del licenciatura, 2012: p. 6). En la Tabla 2 se presentan las competencias generales que establece la UANL. Otras competencias que se suman a la formación profesional de los estudiantes de la UANL, son las que cada facultad establece a partir del perfil profesional que desea desarrollar en sus estudiantes, dependen de las licenciaturas impartidas. La Facultad de Filosofía a través del Colegio de Educación planteó competencias específicas de la carrera de Licenciado en Educación y que fueron planteadas a partir del “campo profesional particular y buscan responder a los requerimientos de la carrera de Educación” (Facultad de Filosofía y Letras. Modelo Académico 2005, Licenciatura en Educación, 2012: pp. 1-2). Estas competencias se describen en la Tabla 3.

El trabajo que aquí se presenta, parte de la premisa de que los estudiantes del CE conocen y desarrollan competencias generales y específicas establecidas por la UANL, por FFyL y por el

CE, derivando así una serie de información que permite analizar la percepción de los estudiantes en su formación profesional.

MÉTODO

La investigación es un trabajo de tipo descriptivo-explicativo, para dar respuesta a una pregunta de investigación: ¿Cómo perciben los estudiantes de Educación las competencias en las que se están formando en el Colegio de Educación de la FFyL y cómo contrastan estas con las del proyecto Tuning América Latina (PTAL), de Educación?

Se diseñó un cuestionario a partir de las competencias determinadas por el PTAL en Educación (validándose en un estudio piloto previo), y se aplicó a 100 estudiantes del CE de la FFyL de la UANL durante el semestre de agosto- diciembre de 2012. Los estudiantes se encontraban cursando diferentes semestres y en diferentes turnos la carrera. Posteriormente, se analizaron los datos de manera estadística. Otro instrumento utilizado fue la charla con los estudiantes en una entrevista no estructurada e informal con la finalidad de ahondar en algunos aspectos de percepción sobre las competencias y el proyecto Tuning.

RESULTADOS

Para el análisis y discusión de los resultados del estudio se inició con los datos generales de la población. La Tabla 4 describe la media de edad de los estudiantes del CE que es de 21.4 años; la experiencia laboral es de 2.4 años, un punto relevante es que el 80% de los estudiantes trabajan en actividades que no tienen injerencia en los estudios que realizan, por ejemplo trabajan en empresas de promoción de mercado, llamadas telemarketing; y del 20% restante, trabajan como auxiliares de preescolar o primaria en escuelas particulares. Otra información es

sobre el semestre que están cursando, y el mayor porcentaje es del séptimo semestre de la carrera de educación; la razón es que es el semestre que cuenta con mayor población al momento de la aplicación del cuestionario.

Otro dato general que se describe en la Tabla 4, es el referente al manejo de un segundo idioma (inglés); la información arroja que sólo un 8% de los estudiantes, es decir, 6 alumnos tienen un manejo mayor a un 70% en cualquiera de las categorías establecidas (lectura, escritura y habla); el resto que es un 92 % de los estudiantes, no llegan a un nivel medio del manejo del inglés. Además de que ningún estudiante tiene un 100% del manejo de la segunda lengua. Esta competencia es fundamental cubrir, primero porque es un requisito de ingreso a cualquier universidad del mundo y también la UANL estableció como competencia general: “Utilizar un segundo idioma, preferentemente el inglés, con claridad y corrección para comunicarse en contextos ordinarios, académicos, profesionales y científicos” (competencia 6).

En la Tabla 5, se describen las medias (promedio) a partir de lo que los estudiantes del CE perciben respecto a las Competencias Tuning-América Latina. Para este trabajo, iniciaremos con la descripción de las competencias más bajas, y se seguirá con las de mejor puntaje, y se concluye con las competencias fundamentales para el profesional de la educación.

La competencia más baja que perciben los estudiantes, es la referente a “diseña e implementa acciones educativas que integran a personas con necesidades especiales” (competencia específica V13), arrojando como resultado 2.93, donde 5 sería lo más alto. Este factor es importante ya que los estudiantes perciben no está siendo cubierta por el plan de estudios, por los docentes, y/o por los contenidos de las materias. Es aquí donde se recalca que la percepción mundial-global es incluir en todos los contextos a personas con necesidades

especiales, debido a que organismos internacionales de protección a los Derechos Humanos proclaman la no discriminación; pareciera que esta temática debiera ser fundamental dentro del proceso de formación del Licenciado en Educación, porque una de las tareas básicas sería el diseño e implementación de programas educativos.

La competencia referida a “diseña, gestiona, implementa y evalúa programas y proyectos educativos” (competencia específica V8), y fue percibida con 2.98; si contrastamos el resultado de lo que los estudiantes perciben con lo que se establece en las competencias específicas del CE, vemos que en el plan de estudios de la carrera se puntualizan como las competencias específicas 1 y 2; pues el diseño, la gestión y la evaluación de las alternativas educativas en los diferentes ámbitos y dimensiones son habilidades y destrezas básicas del educador.

Antes de pasar a las competencias con un mayor puntaje, se señala que la competencia V01, sobre el “dominio de la teoría y metodología curricular para orientar las acciones educativas (diseño, ejecución, y evaluación)”, se localiza con 3.13. Este punto se interpreta como un foco amarillo, debido a que los futuros profesionales no perciben que se está desarrollando en su formación; una de las reflexiones sería que se debiera tener un mayor cuidado al estar frente a grupo, para promover actividades de formación donde pongan en práctica controlada este tipo de conocimientos.

Dentro de las competencias mejor evaluadas, encontramos la que se refiere a “reflexionar sobre su práctica para mejorar el quehacer educativo” (competencia específica V19), con 4.06; esto dato lleva a deducir, que al menos los estudiantes perciben que la formación recibida en la licenciatura los conduce a reflexionar y cuestionar la manera en que han sido educados y/o están siendo educados por el sistema educativo mexicano, y en sus prácticas profesionales trabajan alternativas didácticas para mejorar el quehacer educativo.

Una competencia que está muy cercana a la anterior, es la referente a “educar en valores, formación ciudadana y democracia” (competencia específica V15); esta competencia tiene un puntaje de 4.05. Se infiere que los estudiantes del CE, perciben que de alguna manera se fomentan valores y que en nuestro entorno, están cada vez más presentes en el discurso diario, de los profesores y de los estudiantes, pero muy lejanos en el vivir cotidiano.

La competencia que se encuentra con un puntaje de 3.93, es la de “asume y gestiona con responsabilidad su desarrollo personal y profesional permanente” (competencia específica V23). Al comparar con lo establecido en las competencias generales de la UANL, que los estudiantes de licenciatura deben aplicar estrategias de aprendizaje autónomo para la toma de decisiones en ámbitos personal, académico y profesional (competencias instrumentales); y en las referentes a lo personal y de interacción el Informe señala, que los estudiantes de la UANL deberán construir propuestas innovadoras, y practicar los valores promovidos por la Institución. Al poner en práctica las competencias establecidas por la Institución y las establecidas en el CE, se advierte que los estudiantes diseñan, gestionan y conducen propuestas educativas con una visión integral de formación; resaltando que todo estudiante universitario asume responsablemente su desarrollo integral: personal, social, académico y profesional, pues la puntuación arrojada es alta.

Una competencia con puntaje alto es la que se refiere al uso de la tecnología: “selecciona, utiliza y evalúa las tecnologías de la comunicación e información como recurso de enseñanza y aprendizaje” (competencia específica V14)3.92. Esta competencia en específico, es poco favorecida en la Facultad de Filosofía y Letras, ya que no se cuenta con tecnología de punta en un laboratorio o áreas específicas establecidas para el trabajo de estudiantes y profesores; pero si es imperante señalar, que todas las aulas cuentan con una computadora y un retroproyector fijo para uso de estudiantes y profesores como apoyo didáctico a la exposición y/o trabajo en clase.

El trabajo con la tecnología es básico en cualquier licenciatura, pero en la de educación puede considerarse como una limitación para los estudiantes ya que una práctica profesional y laboral de los futuros educadores es la de diseñadores instruccionales, diseñadores de software educativo, diseñadores de material didáctico tecnológico y porque no, de evaluadores de programas educativos existentes; pero el tener una tecnología no apropiada y/o actualizada limita una de las prácticas profesionales de mayor demanda, la de diseñador instruccional.

Hay dos competencias que tienen puntaje mayor a 3.8, y son: “diseña, operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos” (competencia específica V03), con puntaje de 3.81; y la de “interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo” (competencia V26), con un puntaje de 3.85. Estas dos competencias establecidas por el PTAL, se leen en las competencias generales de la UANL y del CE, ya que se busca que todo estudiante universitario y en específico de educación, conduzcan procesos educativos en todos los ámbitos sociales, así como la promoción de alternativas educativas en los diferentes niveles escolares y no escolares, locales, nacionales e internacionales. El trabajo aquí analizado, demuestra que estos aspectos establecidos en las competencias son fundamentales y se logran desarrollar en los estudiantes, pues el estudio y las prácticas profesionales establecidas buscan de alguna manera abarcar los diferentes niveles y promueven, fomentan y desarrollan la formación profesional.

Se resaltan competencias como “el dominio de los saberes de la disciplina”, el “logro de resultados de aprendizaje en diferentes saberes y niveles”, y la “selección, elaboración, y utilización de materiales didácticos pertinentes” que son competencias que los estudiantes perciben en un puntaje de 3.61-3.68; esto puede indicar que se requiere que los estudiantes desarrollen las habilidades y las destrezas en aspectos fundamentales de su formación

profesional, no se debe prescindir de un experto en educación pero con dominio regular en los saberes propios de la disciplina; o bien, con un manejo regular de los materiales didácticos pertinentes para ser usados en la práctica profesional.

Otras competencias son aquellas que tienen que ver la implementación de las estrategias, la producción de materiales educativos para diferentes contextos, y la transformación de los resultados en las prácticas educativas; estas tres tienen que ver con la formación básica del licenciado en educación, de hecho, la competencia V03 de la carrera que establece el CE (Tabla 3) señala textualmente que se debe “diseñar estrategias educativas de calidad para los diferentes niveles y modalidades educativas...”; interpretando entonces que se requiere trabajar en el desarrollo consciente estrategias educativas desde la docencia.

Por último, se concluye que la mayoría de las competencias específicas que establece el PTAL en el Capítulo de Educación son percibidas por los estudiantes del CE, con puntajes regulares, es decir entre 3.4 y 3.7; esto puede ser porque los educandos no están totalmente convencidos de que el trabajo por competencias requiere de un cambio de paradigma donde el estudiante es el gestor de su aprendizaje (aprendizaje centrado en el estudiante). Gimeno Sacristán (2011, p.181), estresa de que los programas curriculares requieren insistir y enfatizar el aprendizaje, o mejor dicho: “los resultados de aprendizaje”.

Al final de un proceso de formación profesional se debe evaluar en función de las “capacidades y procesos relacionados con el trabajo y las actividades que conducirán al progreso de los estudiantes y su articulación con el mercado laboral” (Gimeno Sacristán 2011, p.182).

CONCLUSIONES

El diagnóstico de las competencias es el punto de partida de un proceso de desarrollo, y que deberá concretarse en un plan de mejora. Este estudio permite poner por escrito y de manera concreta cuales son los conocimientos, las habilidades, las destrezas que se desean modificar o mejorar. Este tipo de estudios arroja información a retomar para el re-diseño que se está llevando en el Colegio de Educación, para fortalecer algunas áreas disciplinares de la profesión.

El trabajo permite concluir en que los estudiantes del CE de la FFyL de la UANL perciben que la formación profesional de su carrera requiere una mejora, donde se retome un ajuste real en los contenidos, en las estrategias, en el desarrollo de competencias, de habilidades, de destrezas, de manejo de tecnología, sin olvidar que se requiere de una adecuada formación docente.

El Proyecto Tuning América Latina, es un acercamiento a lo que se busca a nivel internacional en los profesionales de la educación, y permite la comparación entre pares, estableciendo los mínimos conocimientos, habilidades, actitudes, destrezas y/o competencias requeridas para aspirar ingresar a los mercados laborales internacionales. El 90% de los estudiantes ubican que las competencias están siendo medianamente desarrolladas en el Colegio de Educación, y que se requiere una mejora.

Una de las limitaciones del estudio es que puede considerarse parcial, pero se vislumbra continuar en la temática para trabajar con una mayor población de estudiantes, e incluir otros actores fundamentales, los docentes y los administradores del Colegio de Educación para así, llegar a determinar el impacto en la formación del profesional.

REFERENCIAS

- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina, Bilbao: Universidad de Deusto – Universidad de Groningen.
- Cardona, P. Y García-Lombardía, P. (2007). Como desarrollar las competencias de liderazgo. 3era. Edición. España: Universidad de Navarra
- Facultad de Filosofía y Letras. (2011). Modelo Académico 2005, Licenciatura en Educación. Editado por la Facultad de Filosofía y Letras en Ciudad Universitaria, San Nicolás de los Garza Nuevo León.
- Gimeno Sacristán, J. (2011). Educar por competencias. ¿Qué hay de nuevo?. Madrid: Morata.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003) [eds.]. Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final – Fase I, Bilbao: Universidad de Deusto.
- (2007). Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final Proyecto Tuning-América Latina (2004-2007). Bilbao: Universidad de Deusto.

UANL (2013). Comité de seguimiento y gestión para la implementación del modelo educativo y académico de la UANL. Lineamientos para orientar el proceso de reforma de los programas educativos de licenciatura.

APÉNDICE

Cuestionario aplicado a los estudiantes de Colegio de Educación

Estimado (a) estudiante:

Favor de contestar las preguntas conforme al conocimiento que tienes con respecto al grado de desarrollo de las competencias específicas de tu carrera, tachando con una "X" el indicador que percibes tener en cada una de las competencias referidas en el listado. La finalidad de este cuestionario es estrictamente académica.

DATOS GENERALES			
Edad: _____	Sexo:	F	M

DATOS ACADÉMICOS			
Semestre que cursas: _____	Turno:	MATUTINO	VESPERTINO
¿Haz recurrido alguna materia? Sí NO	Manejas una segunda lengua:	SI	NO
Porcentaje de manejo de la segunda lengua en: LECTURA _____ ESCRITURA _____ HABLA _____			
Año de ingreso a la universidad: ____	Escuela de procedencia:	PÚBLICA PRIVADA	

DATOS LABORALES			
Trabajas: SÍ NO	Si es SÍ, es relacionado con tu carrera:	Sí	NO
Años de experiencia laboral: _____	¿Deseas hacer un posgrado?	SÍ	NO

Nunca 1		Algunas veces 2		Frecuentemente 3		Casi siempre 4		Siempre 5				
Competencias Específicas de la carrera de Educación								1	2	3	4	5
1	Dominas la teoría curricular para orientar acciones educativas (Diseño, ejecución y evaluación de proyectos curriculares).											
2	Dominas los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de tu especialidad											
3	Diseñas estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos.											
4	Instrumentas (implementación) estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos.											
5	Desarrollas acciones educativas de carácter interdisciplinario..											
6	Conoces en el accionar educativo las teorías que fundamentan las didácticas general y específicas.											
7	Aplicas en el accionar educativo las teorías que fundamentan las didácticas general y específicas.											
8	Identificas apoyos para atender necesidades educativas específicas en diferentes contextos.											
9	Gestionas apoyos para atender necesidades educativas específicas en diferentes contextos.											
10	Diseñas diversas estrategias y procesos de evaluación de aprendizajes en base a criterios determinados.											
11	Implementas diversas estrategias y procesos de evaluación de aprendizajes en base a criterios determinados.											
12	Diseñas programas y proyectos educativos.											
13	Gestionas programas y proyectos educativos.											
14	Instrumentas (Implementas) programas y proyectos educativos.											
15	Evalúas programas y proyectos educativos.											
16	Seleccionas materiales didácticos pertinentes al contexto.											
17	Elaboras materiales didácticos pertinentes al contexto											
18	Utilizas materiales didácticos pertinentes al contexto											
19	Creas ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje.											
20	Evalúas ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje.											
21	Desarrollas el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos.											
22	Logras resultados de aprendizaje en diferentes saberes y niveles											
23	Diseñas acciones educativas que integran a personas con necesidades especiales.											
24	Implementas acciones educativas que integran a personas con necesidades especiales.											
25	Seleccionas las tecnologías de la comunicación e información como recurso de enseñanza y aprendizaje.											
26	Utilizas las tecnologías de la comunicación e información como recurso de enseñanza y aprendizaje.											
27	Evalúas las tecnologías de la comunicación e información como recurso de enseñanza y aprendizaje.											
28	Te Educas en valores.											
29	Te Educas en formación ciudadana.											
30	Te Educas en democracia.											
31	Investigas en educación											
32	Aplicas los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas.											
33	Generas innovaciones en distintos ámbitos del sistema educativo.											
34	Conoces la teoría educativa y hace uso crítico de ella en diferentes contextos.											
35	Reflexionas sobre tu práctica para mejorar su quehacer educativo.											
36	Orientas con acciones educativas los procesos de cambio en la comunidad.											
37	Analizas críticamente las políticas educativas.											
38	Generas estrategias educativas que respondan a la diversidad socio – cultural.											
39	Implementas estrategias educativas que respondan a la diversidad socio – cultural.											
40	Asumes con responsabilidad su desarrollo personal y profesional en forma permanente.											
41	Gestionas con responsabilidad su desarrollo personal y profesional en forma permanente.											
42	Conoces los procesos históricos de la educación de tu país y de Latinoamérica											
43	Conoces las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación: Lingüística, filosofía, sociología, psicología, antropología, política e historia.											
44	Utilizas las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación: Lingüística, filosofía, sociología, psicología, antropología, política e historia.											
45	Interactúas social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo.											
46	Produce materiales educativos acordes a diferentes contextos para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.											

TABLAS

En el siguiente apartado se presentan las tablas a las que se hace referencia en el reporte de investigación.

Tabla1. Competencias específicas del Proyecto Tuning América Latina en Educación

Competencia	Descripción
V01	Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (diseño, ejecución y evaluación)
V02	Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad
V03	Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos
V04	Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario
V05	Conoce y aplica en el accionar educativo las teorías que fundamentan la didáctica general y las didácticas específicas
V06	Identifica y gestiona apoyos para atender necesidades educativas específicas en diferentes contextos
V07	Diseña e implementa diversas estrategias y procesos de evaluación de aprendizaje con base en criterios determinados
V08	Diseña, gestiona, implementa y evalúa programas y proyectos educativos
V09	Selecciona, elabora y utiliza materiales didácticos pertinentes al contexto
V10	Crea y evalúa ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje
V11	Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos
V12	Logra resultados de aprendizaje en diferentes saberes y niveles
V13	Diseña e implementa acciones educativas que integran a personas con necesidades especiales
V14	Selecciona, utiliza y evalúa las tecnologías de la comunicación e información como recurso de enseñanza y aprendizaje.
V15	Educa en valores, formación ciudadana y democracia
V16	Investiga en educación y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas
V17	Genera innovaciones en distintos ámbitos del sistema educativo.
V18	Conoce la teoría educativa y hace uso crítico de ella en diferentes contextos
V19	Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo
V20	Orienta y facilita con acciones educativas los procesos de cambio en la comunidad
V21	Analiza críticamente las políticas educativas
V22	Genera e implementa estrategias educativas que respondan a la diversidad sociocultural
V23	Asume y gestiona con responsabilidad su desarrollo personal y profesional en forma permanente
V24	Conoce los procesos históricos de la educación de su país y Latinoamérica
V25	Conoce y utiliza las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación: lingüística, filosofía, sociología, psicología, antropología, política e historia
V26	Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo
V27	Produce materiales educativos acordes con diferentes contextos para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje

Fuente: Informe Final del Proyecto Tuning América Latina 2004-2007, p. 137.

Tabla 2. Competencias generales de la UANL

Competencia	Descripción
Instrumentales	01 Aplicar estrategias de aprendizaje autónomo en los diferentes niveles y campos de conocimiento que le permitan la toma de decisiones oportunas y pertinentes en los ámbitos personal, académico y profesional.
	02 Utilizar los lenguajes lógico, formal matemático, icónico, verbal y no verbal de acuerdo a su etapa de vida para comprender, interpretar y expresar ideas, sentimientos, teorías y corrientes de pensamiento con un enfoque ecuménico.
	03 Manejar las tecnologías de la información y la comunicación como herramienta para el acceso a la información y su transformación en conocimiento, así como para el aprendizaje y trabajo colaborativo con técnicas de vanguardia que le permitan su participación constructiva en la sociedad.
	04 Dominar su lengua materna en forma oral y escrita con corrección, relevancia, oportunidad y ética adaptando su mensaje a la situación o contexto, para la transmisión de ideas y hallazgos científicos.
	05 Emplear pensamiento lógico, crítico, creativo y propositivo para analizar fenómenos naturales y sociales que le permitan tomar decisiones pertinentes en su ámbito de influencia con responsabilidad social.
	06 Utilizar un segundo idioma, preferentemente el inglés, con claridad y corrección para comunicarse en contextos ordinarios, académicos, profesionales y científicos.
	07 Elaborar propuestas académicas y profesionales inter, multi y transdisciplinarias de acuerdo a las mejores prácticas mundiales para fomentar y consolidar el trabajo colaborativo
	08 Utilizar los métodos y técnicas de investigación tradicionales y de vanguardia para el desarrollo de su trabajo académico, el ejercicio de su profesión y la generación de conocimientos.
Personales y de interacción social	09 Mantener una actitud de compromiso y respeto hacia la diversidad de prácticas sociales y culturales que reafirman el principio de integración en los contextos local, nacional e internacional con la finalidad de promover ambientes de convivencia pacífica.
	10 Intervenir frente a los retos de la sociedad contemporánea en lo local y global con actitud crítica y compromiso humano, académico y profesional para contribuir a consolidar el bienestar general y el desarrollo sustentable.
	11 Practicar los valores promovidos por la UANL: verdad, equidad, honestidad, libertad, solidaridad, respeto a la vida y a los demás, respeto a la naturaleza, integridad, ética profesional, justicia y responsabilidad, en su ámbito personal y profesional para contribuir a construir una sociedad sostenible.
Integradoras	12 Construir propuestas innovadoras basadas en la comprensión holística de la realidad para contribuir a superar los retos del ambiente global interdependiente.
	13 Asumir el liderazgo comprometido con las necesidades sociales y profesionales para promover el cambio social pertinente.
	14 Resolver conflictos personales y sociales conforme a técnicas específicas en el ámbito académico y de su profesión para la adecuada toma de decisiones.
	15 Lograr la adaptabilidad que requieren los ambientes sociales y profesionales de incertidumbre de nuestra época para crear mejores condiciones de vida.

Fuente: Informe Final del Modelo Académico de Licenciatura en Educación.

Tabla3. Competencias específicas del CE de FFyL, de la UANL

Competencia	Descripción
V01	Analizar el proceso educativo tomando en cuenta las dimensiones en que se desenvuelve a nivel sociocultural, político, histórico, ético, científico, y técnico para identificar las problemáticas e intervenir oportunamente en el desarrollo humano y sustentable.
V02	Proponer alternativas educativas ajustándose a los diversos contextos y sus especificidades, incluyendo innovaciones creativas, tecnológicas y operativas que sean viables y pertinentes para enfrentar las dinámicas del cambio social
V03	Diseñar estrategias educativas de calidad para los distintos niveles y modalidades educativas, con una visión integral de la formación, orientándolas hacia los valores del ser humano con sentido social, que contribuyan al desarrollo del conocimiento y asimismo a la construcción de una sociedad más justa, equitativa e incluyente
V04	Conducir procesos educativos en todos los ámbitos de la interacción social con pericia, eficiencia y creatividad, que cumplan con los estándares de calidad conforme a su estructura organizacional y permitan un mejor desarrollo

Fuente: Informe Final del Modelo Académico de Licenciatura en Educación en Educación.

Tabla 4. Datos generales de los estudiantes del CE

	EDAD	21.4 años
	SEMESTRE	Séptimo
MANEJO DE 2do IDIOMA	LECTURA	57.0 %
	ESCRITURA	54.0 %
	HABLA	51.0%
	EXPERIENCIA LABORAL	2.4 años

Tabla 5. Relación de Competencias del PTAL y estudiantes del CE

COMPETENCIA	DESCRIPCIÓN	MEDIAS
V01	Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (diseño, ejecución y evaluación)	3.13
V02	Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad	3.67
V03	Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos	3.81
V04	Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario	3.31
V05	Conoce y aplica en el accionar educativo las teorías que fundamentan la didáctica general y las didácticas específicas	3.50
V06	Identifica y gestiona apoyos para atender necesidades educativas específicas en diferentes contextos	3.40
V07	Diseña e implementa diversas estrategias y procesos de evaluación de aprendizaje con base en criterios determinados	3.74
V08	Diseña, gestiona, implementa y evalúa programas y proyectos educativos	2.98
V09	Selecciona, elabora y utiliza materiales didácticos pertinentes al contexto	3.66
V10	Crea y evalúa ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje	3.60
V11	Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos	3.75
V12	Logra resultados de aprendizaje en diferentes saberes y niveles	3.68
V13	Diseña e implementa acciones educativas que integran a personas con necesidades especiales	2.93
V14	Selecciona, utiliza y evalúa las tecnologías de la comunicación e información como recurso de enseñanza y aprendizaje	3.92
V15	Educa en valores, formación ciudadana y democracia	4.05
V16	Investiga en educación y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas	3.72
V17	Genera innovaciones en distintos ámbitos del sistema educativo.	3.22
V18	Conoce la teoría educativa y hace uso crítico de ella en diferentes contextos	3.74
V19	Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo	4.06
V20	Orienta y facilita con acciones educativas los procesos de cambio en la comunidad	3.51
V21	Analiza críticamente las políticas educativas	3.51
V22	Genera e implementa estrategias educativas que respondan a la diversidad sociocultural	3.38
V23	Asume y gestiona con responsabilidad su desarrollo personal y profesional en forma permanente	3.94
V24	Conoce los procesos históricos de la educación de su país y Latinoamérica	3.47
V25	Conoce y utiliza las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación: lingüística, filosofía, sociología, psicología, antropología, política e historia	3.54
V26	Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo	3.85
V27	Produce materiales educativos acordes con diferentes contextos para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje	3.71

MODELO DE FACTORES QUE INFLUYE EN EL DESEMPEÑO ACADÉMICO EN ALUMNOS DE LA FIME PLAN 401 IAS: INVESTIGACION PRELIMINAR

Escamilla,J.¹, Rivera,Y.², Almendariz,C.³, Uribe,K.⁴, Cantú,P.⁵, Ruiz,C.⁶

^{1,2,3,4,5,6} UANL, Facultad de Mecánica y Eléctrica, Mexico

joel_angel1014@hotmail.com, yulianariveragtz@outlook.com, tattyalmendariz@gmail.com,

karen.uribe@larmex.com, paola.cantu@gruposim.com, carlos.ruiz@larmex.com

Trabajo preparado para su presentación en el Primer Congreso Internacional de Investigación
Educativa RIE-UANL

Eje Temático: Estrategias y Procesos Educativos

b. Competencias en la Educación Superior.

RESUMEN

El propósito del estudio es identificar los factores que influyen en el desempeño académico en alumnos de la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica plan 401 de la carrera en Ingeniero Administrador de Sistemas. De acuerdo a la opinión de alumnos que se encuentran inscritos en el plan y carreras mencionados, se proponen 6 factores que conformar el modelo y consecuentemente se realiza el respectivo sustento. En el modelo se propone como factor dependiente el desempeño académico del estudiante, cuyo factor se integra a la técnica de regresión lineal múltiple para identificar cuáles son aquellos factores con mayor representación.

Palabras claves: Desempeño académico, Programa Educativo, Plan de competencias, Factores de desempeño académico.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación tiene como estudio identificar qué factores impiden el crecimiento académico de un estudiante por lo que se pretende definir estos factores para poder analizar

posteriormente con la técnica de regresión lineal múltiple que nos permitirá observar el comportamiento de estos factores de acuerdo al sondeo realizado por los estudiantes y así poder definir con exactitud cuál factor es el que más peso tiene, para llegar a la conclusión de que manera se puede observar una oportunidad de mejora para el Modelo educativo plan 401, que esto conlleva a la elaboración de nuevos objetivos y propósitos para dicho plan.

Esta investigación surge a partir de la implementación de un nuevo plan de estudio el cual está más enfocado en el auto aprendizaje y a las competencias. Al ser un plan nuevo para la institución no es fácil la adaptación de los estudiantes a este nuevo nivel académico es por tanto que el desempeño del estudiante lo que provoca desmotivación, difícil adaptación y por consecuencia esto se ve reflejado en las calificaciones y en el conocimiento que el alumno va adquiriendo.

A medida que se ha estado trabajando con el plan este ha sufrido de algunas modificaciones para mejorar el rendimientos de los alumnos, pero lo que en realidad provoca mayor incertidumbre entre ellos y el índice de desempeño disminuye.

Pero al momento de estar llevando a cabo el desarrollo de esta investigación se he encontrado que existen diferentes factores que pueden afectar el desempeño, y no solo la causa de la difícil adaptación del alumno a un nuevo plan.

MARCO TEÓRICO

2.1 Desempeño Académico

Todo estudiante tiene un desempeño académico que lo va modelando según su interés en llegar a ser un profesionista con grandes metas y objetivos en el área laboral en la que le gustaría sobresalir, sin embargo, mucho depende de todo su entorno en el cual se encuentre debido a que

existen muchos factores que pueden distraer al estudiante y así mismo afectan en su desempeño académico, que se refiere a todo aquello que a uno como estudiante pone de su interés, de su actitud, responsabilidad, obligación, dedicación y sacrificio, y a su vez depende del que se refleja en el desempeño académico.

El aprendizaje y los logros en la escuela son actividades intencionales orientadas hacia determinadas metas. Los estudiantes motivados pueden tener varias y muy diferentes razones para estudiar: desarrollar sus habilidades cognitivas; tener mayor conocimiento y tener capacidad de resolver problemas complejos y difíciles; disfrutan el trabajo con sus pares, desean complacer a sus maestros o padres, de quienes esperan recibir alguna recompensa; o quieren ser exitosos y no fracasar. Algunas veces están motivados para superarse a sí mismos, a sus hermanos o amigos. (Lens, 1998)

Las investigaciones actuales ponen de manifiesto que la implicación activa del sujeto en el proceso de aprendizaje aumenta cuando se siente autocompetente, es decir, cuando confía en sus propias capacidades y tiene altas expectativas de autoeficacia, valora las tareas y se siente responsable de los objetivos de aprendizaje. (Nuñez Perez, González-Pineda, García Rodríguez, & González Pumariega, 1998).

Por lo general, cuando se habla de aprendizaje escolar hace referencia a un complejo proceso en el que intervienen numerosos factores. Algunas de ellas merecen ser destacadas como, por ejemplo, las condiciones psicológicas (afectivas y cognitivas) del niño para acceder al aprendizaje; la relación con el docente; la metodología de la enseñanza, la valoración social del aprendizaje y el medio socio-económico y cultural. La lista de las variables relacionadas al rendimiento académico es muy extensa; existe evidencia que va desde las personales a las no personales y que involucran tanto la parte familiar, la parte educativo y la parte social. En la

mayoría de los casos suelen ser mixtas, lo que hace necesario que se tenga que hacer una valoración muy cuidadosa para identificar las causas. (Urquijo, 2002).

El modelo de efectividad del profesor que se presenta por dice que pretende mostrar las relaciones multi-determinadas entre los factores indirectos y los factores directos que explican su efecto en el rendimiento escolar. Los factores indirectos se refieren a los antecedentes del profesor y a ciertas características del mismo. Los antecedentes incluyen los siguientes factores: condiciones laborales, satisfacción laboral y compromiso profesional, que se refiere a la expresión de la satisfacción laboral y apunta a la responsabilidad y compromiso que expresa el profesor en y por su quehacer educativo. Así mismo se incluye la edad, la experiencia y la formación. Por su parte, las características del profesor incorporan los factores expectativas y percepciones que los profesores tienen de sus alumnos; nivel de conocimientos específicos y/o técnicos de la asignatura que el profesor enseña y su habilidad pedagógica o destrezas, tales como dominio verbal, flexibilidad, fluidez y razonamiento lógico.

Los factores directos son las distintas conductas que realiza el profesor directamente en su relación con los alumnos en la sala de clases. Entre ellas se encuentran el uso de refuerzo positivo, la evaluación, el manejo disciplinario, la utilización del tiempo instruccional, las estrategias instruccionales, las tareas para la casa y el uso y aprovechamiento de los textos. (Arancibia C. & Alvarez H., 1994).

La problemática del bajo rendimiento académico presenta otro aspecto que la hace más compleja: la edad a la que están ingresando los estudiantes a la universidad.

Los estudiantes universitarios que generalmente hacen parte de estas investigaciones se encuentran entre los 17 y los 22 años, lo que corresponde a la adolescencia y a la etapa del adulto joven. Los universitarios en estos primeros años se enfrentan a grandes cambios en aspectos

físicos, cognitivos, emocionales y sociales, que pueden afectar su manera de responder a las demandas del medio.

En cuanto a las relaciones sociales, la adolescencia es una etapa en la que los amigos son un punto de apoyo importante para el desarrollo de su identidad, ya que ésta se refiere a las nociones sobre quiénes son y en quiénes se convierten, es decir, la definición de su yo, con lo cual adquieren como virtud la fidelidad o lealtad; lo que indica que los amigos que frecuenta el estudiante, tanto compañeros de estudios como amigos del vecindario, juegan un papel importante en el comportamiento de éste frente a lo que hace y frente a lo que debería hacer, ya que actúa de acuerdo con las opiniones de compañeros, amigos, familiares, y en general con las opiniones y evaluaciones externas que hagan de él. (Contreras, Caballero, Palacio, & Pérez, 2008).

En un estudio realizado en Argentina, citado por (Abarca Rodríguez & Sánchez Vindas, 2005), se hizo un diagnóstico sobre las principales dificultades con las que ingresan los estudiantes a la educación universitaria, y se encontró que los estudiantes manifiestan que hay un cambio en la manera de abarcar las labores académicas, en la mayor exigencia que ello implica y lo que les cuesta. Razón por la cual se debe apuntar a fortalecer los programas de apoyo para aquellos estudiantes que recién ingresan a la educación superior. Frente a esta evidencia, no hay duda de que las instituciones universitarias deben preocuparse por cómo abordar la problemática del bajo rendimiento académico, que resulta común en todas las instituciones pero que debe ser trabajada para disminuirla al máximo, ya que “la Educación Superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral. (Contreras, Caballero, Palacio, & Pérez, 2008).

2.2 Personal Docente

Valdés (2000) señala que la Evaluación Docente de un profesor es “un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con estudiantes, padres, directivos, colegas y representantes de las instituciones de la comunidad”.

La valoración de los docentes es un instrumento para mejorar los resultados de la facultad, una herramienta que se puede utilizar para añadir valor a la institución.

Esto nos dice que es un intento para la evaluación del desempeño de los profesores lo vean con responsabilidad y sea una oportunidad de análisis con propósito para efectuar la mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Báez Villareal, Palomares Ruiz, Dimas Rangel, & Díaz Morales, 2010).

El docente es considerado como un factor fundamental en la misión de cualquier Institución educativa y el fortalecimiento de su labor consiste en ser competente en su área de especialidad así como el desarrollo de acciones conjuntas que le permitan desarrollar habilidades, fomentar actitudes y fortalecer valores finalmente contribuirá a la consolidación de los programas educativos de la Institución.

En relación a las instituciones de educación superior, deben contar un buen nivel de calidad en los procesos de formación de sus estudiantes y para esto se requiere establecer procesos de evaluación con fines de acreditación que revisen su función social, suficiencia y calidad del servicio que brindan. El Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería (CACEI), contribuye a la formación de profesionales más preparados, tal y como lo demanda nuestro país.

En cuanto al docente, el CACEI sugiere que todos los profesores que participen en el programa deben estar siendo evaluados en su función docente con fines de mejorar su

desempeño y recomienda evidenciar las actividades realizadas por los Docentes y la forma en que tributan a los programas educativos. (Dimas Rangel, Torres Bugdud, & Palomares Ruiz, 2011) Por otro lado, El Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) es un programa estratégico creado para elevar permanentemente el nivel de habilitación del profesorado con base en los perfiles adecuados para cada subsistema de educación superior. Así, al impulsar la superación sustancial en la formación, dedicación y desempeño de los cuerpos académicos de las instituciones se eleva la calidad de la educación superior. (Programa del Mejoramiento del Profesorado, 2012).

2.3 Programa educativo

Es el instrumento que se utiliza en una Institución de Educación Superior (IES) que permite organizar las actividades enseñanza-aprendizaje de las carreras que se imparten, que permite orientar así mismo al docente para llegar a cumplir los objetivos planteados, que conductas deben manejar los estudiantes, actividades y contenidos a desarrollar. Durante la planificación también deben tomarse una serie de decisiones para determinar cuáles son los objetivos a lograr, las estrategias a aplicar, los medios a utilizar y con respecto a otros asuntos que tienen que ver con el proceso. El programa educativo es una parte muy importante en el desarrollo académico de los estudiantes ya que su principal función es la planificación y prevención de los diferentes temas a ser vistos, además de la manera en que se llevara a cabo todo el curso y así mismo la elaboración de toda la carga académica. Es muy importante recordar aquí las palabras de D'Hainaut: "Prever un plan de acción es preparar su éxito. La educación es una empresa demasiado importante y costosa para dejarla a los azares de la improvisación".

En general los estudiantes que se integran de manera activa en el proceso de aprendizaje tienen mayores probabilidades de lograr sus objetivos. Una vez que participan de manera

dinámica en su proceso de aprendizaje comienzan a sentirse habilitados, con una sensación de saber a dónde se dirigen y de éxito. Una manera de lograr que los alumnos tomen un papel más protagónico en el proceso de aprendizaje estriba en conocer sus estilos de aprendizaje, los cuales pueden influir de manera positiva o negativa en su rendimiento.

2.4 Socio – económico

La crisis económica es factor para que los estudiantes bajen en su desempeño académico, destacó Muñoz Félix (2009), quien menciona que se ha presentado incluso deserción escolar porque los padres de familia no tienen recursos para enviar a sus hijos a la escuela. El nivel socio económico que maneje cada uno de los estudiantes es un factor importante para el desarrollo profesional como académico que pueda lograr a tener.

Gran cantidad de estudiantes no pueden seguir estudiando o terminen sus estudios por la crisis económica en la que se encuentren, pero no es el caso para todos los estudiantes ya que existen también aquellos que ven la forma de pagar sus estudios de manera que trabajan y estudian a la vez, situación que es complicada para muchos, sin embargo, todo aquel que tiene el deseo de salir adelante encuentra la forma de conseguirlo, aunque en diversos caso afecta el nivel económico debido a que no se cuenta con el capital económico para transporte, comprar libros, o cualquier tipo de material que se requiera para utilizar en las diversas materias.

La situación económica es parte del bienestar de la familia, que se ve reflejado de diferentes maneras como lo es cuando los padres tienen dinero adquieren el uniforme, los útiles escolares, la alimentación, hay estabilidad y todo esto se refleja en el desempeño académico de los hijos porque gracias a eso los motivan de una cierta manera a superarse académicamente. (de la Torre, 2009).

2.5 Tiempo reducido

Un factor que se identifica para analizar el desempeño académico es el porcentaje de estudiantes universitarios que deben trabajar para poder costear sus estudios, el cual ha incrementado en los últimos años. Si bien, el hecho de que un estudiante universitario trabaje puede ayudarlo a mejorar sus oportunidades al graduarse y lo ubica mejor profesionalmente, está comprobado que cuando laboran más de 20 horas semanales en actividades fuera de la escuela, puede disminuir su desempeño académico y aumentar sus probabilidades de deserción.

Para los alumnos que trabajan, es realmente muy difícil acomodar los horarios laborales con los horarios lectivos, teniendo en cuenta que cada semestre es una lotería y que no hay uniformidad de turnos, salvo en dos o tres materias por cada año, mismo que en la mayoría de los casos no tiene el estudiante la manera de acomodar su horario a su comodidad por disposición de la Institución. En las demás, por ejemplo, uno puede entrar a clases a las 9 horas y salir a las 18 horas, eso sin contar las “horas muertas” entre una materia y otra.

En su mayoría, las personas jóvenes que estudian y trabajan a la vez, no tienen demasiada estabilidad laboral. Los jóvenes estudiantes se tratan de personas que poseen un empleo con semi-dedicación o empleo de tiempo parcial, pasantías, becas o trabajos voluntarios. Esto trae como consecuencia que al momento que el estudiante llegue al salón de clases viene de un ambiente quizás de estrés y cansancio por lo tanto no pone la misma atención que un estudiante que solo se dedica al estudio, es una razón muy importante por la que muchos estudiantes llegan a desertar o perjudicar su desempeño académico.

Se debe saber balancear el trabajo y el estudio, y esto se puede lograr administrando bien su tiempo, planificando toda la jornada, día por día de cada semana; lo ideal es un trabajo que no supere jornadas laborales de 6 horas por día; se deben de buscar empleos que sean afines relacionadas a la profesión de estudio; tener definidos los objetivos, respetar los horarios de

estudio y laborales; tener un buen aprovechamiento del tiempo que dispone para estudiar en: los períodos muertos de estudio en la facultad. (Demattia, 2010).

1. Objetivo

- Identificar los factores que influyen en el desempeño académico del Estudiante
- Analizar los factores representativos que influyen en el desempeño académico del

Estudiante

2. Variables de estudio

Y = Desempeño académico: Analizar el nivel de desempeño con el que cuentan los estudiantes para de ahí partir al estudio de la investigación.

X1 = Nivel socio económico: Analizar la situación económica de los estudiantes en cuanto a su desempeño académico.

X2 = Programa educativo: Analizar el trabajo reducido (estudio y trabajo) de los estudiantes enfocado a su desempeño académico.

X3 = Tiempo reducido (estudio y trabajo): Analizar el programa educativo que tanto aporte le ha dado a los estudiantes con este nuevo modelo educativo de competencias.

X4 = Personal Docente: Analizar a los docentes en cuestión al modelo de competencias que tan relevante es su participación.

METODOLOGÍA

El diseño utilizado en esta investigación es no experimental debido a que los resultados esperados son utilizados y posteriormente analizados sin manipular de forma intencional los factores independientes para observar el efecto que causan en el factor dependiente.

La investigación está basada en el método transeccional o transversal debido a que solo se tomó una parte de la población como muestra en un solo periodo de tiempo que en este caso fue el semestre Enero-Junio 2013 para una muestra de 100 estudiantes de la carrera de Ingeniero Administrador de Sistemas (IAS) en la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (FIME) en los semestre de 4 a 8 por lo que un 72% fue de octavo semestre.

El alcance es descriptivo porque buscan especificar las propiedades, características de algún fenómeno, grupo o proceso y solo se pretende medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, su objetivo no es indicar cómo se relacionan las variables medidas. (Hernández Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista Lucio, 2006).

Con este diseño transversal descriptivo se pretende medir más de una variable en una población, para esto, primero se tiene que ubicar las variables dentro de algún proceso o grupo de personas de una población. Por lo tanto para el estudio de esta investigación se utilizó el asistente estadístico SPSS utilizando la técnica de Regresión Lineal Múltiple la cual nos permitirá observar el comportamiento de los factores propuestos en una relación causa (factores independientes) – efecto (factor dependiente).

RESULTADOS

2.1 Validez y Alpha de Cronbach

Para comprobar que se tiene validez en el estudio de la investigación es necesario considerar los resultados de la Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer- Olkin (KMO) como se muestra en la tabla 1, el valor nos dice que tenemos una dependencia mediana en cuanto a cada una de las variables. Aunque el análisis no se puede realizar en los factores Y y X3 debido a que se miden con un solo ítem. Por otro lado, se obtuvo el Alpha de Cronbach por factor para medir la respectiva confiabilidad, donde se obtuvo un resultado bajo para el factor X1 (sin embargo, se decide agregar al MRLM para observar su comportamiento) y altos para X2 y X4, debido a que los factores Y y X3 no se puede analizar con un solo ítem se obtuvo el Alpha de Cronbach General y se obtuvo el resultado de 0.700.

	Y	X1	X2	X3	X4
KMO	-	0.506	0.754	-	0.827
Sig.	-	0.000	0.000	-	0.000
Alpha de Cr.	-	0.568	0.904	-	0.890
Alpha de Cr. (General)	0.700				

Tabla 1. Muestra de resultados de KMO y Prueba de Bartlett

2.2 Normalidad

Después se analizó la normalidad de los factores como se muestra en la tabla 2, por medio de la asimetría y curtosis se puede verificar que el valor correspondiente a cada uno de los factores se encuentra en el rango de -2 y 2, lo cual indica que los factores son normales (Pérez, 2008).

Estadísticos descriptivos									
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. tp.	Asimetría		Curtosis	
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error típico	Estadístico	Error típico
Y	79	1.000	5.000	2.87342	1.102062	.493	.271	-.488	.535
X1	79	1.000	5.000	3.59872	.719997	.088	.271	-.013	.535
X2	79	1.000	5.000	2.65300	1.117523	.188	.271	-.678	.535
X3	79	1.000	5.000	3.78481	1.455842	-.511	.271	-1.235	.535
X4	79	1.000	5.000	2.84218	.850642	-.177	.271	.148	.535
N válido (según lista)	79								

Tabla 2. Normalidad

2.3 Homocedasticidad

La homocedasticidad se refiere al supuesto de que las variables dependientes exhiban iguales niveles de varianza a lo largo del rango de los valores de las variables independientes (Hair, et al. 1999) como se muestra en la tabla 3 se utilizó la Prueba de Levene, y se obtuvo un nivel de significancia para las variables independientes de acuerdo a la dependiente superior a 0.05 por lo tanto se puede aceptar la hipótesis nula que menciona: “H0: Las varianzas de los grupos no son diferentes.” Por lo tanto, los factores son homogéneos, en el caso del factor X4 tiene heterocedasticidad (su resultado de 0.049 está muy cerca de ser homogénea), sin embargo se decide agregar el MRLM para observar su comportamiento.

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
X1	,667	4	74	,617
X2	1,056	4	74	,384
X3	,335	4	74	,853
X4	2,504	4	74	,049

Tabla 3. Prueba de Levene donde se localiza la homoscedasticidad

2.4 Regresión Lineal múltiple

Para obtener el resultado del modelo de regresión lineal múltiple (MRLM) se seleccionó en el paquete estadístico como método pasos sucesivos y se incluyó la constante en la ecuación. Al ingresar los datos, se obtuvo una R2 de 0.616, lo que indica que de acuerdo al estudio cumple con

el requerimiento de ser mayor a 0.6 y Durbin – Watson de 1.860, lo cual indica que no existe autocorrelación de residuos (Hair, et al. 1999). Se puede observar el resultado en la tabla 4.

Resumen del modelo ^b					
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregido	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
1	,785 ^a	,616	,611	,687131	1,860

a. Variables predictoras: (Constante), X4
b. Variable dependiente: Y

Tabla 4. Resumen del modelo de la regresión lineal múltiple

2.5 Histograma

En la figura 1 nos muestra la regresión lineal múltiple, podemos observar que si tiene una distribución normal porque no está cargado para ninguno de los 2 extremos por lo cual no muestra ningún sesgo.

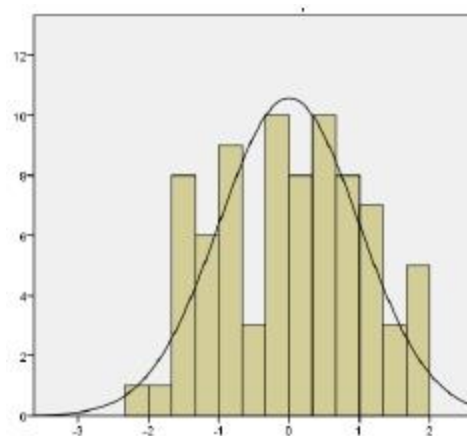


Figura 1. Histograma

CONCLUSIONES

Los resultados que se obtuvieron en la R2 nos dice que el factor dependiente es explicado con el 61.6 % con el factor Personal docente. Ciertamente el modelo obtuvo solamente un factor representativo, sin embargo, esto permite profundizar en el análisis sobre los factores de estudio. Por otro lado, en el factor Personal docente (X4), se detectó que los alumnos aún no se han

acoplado a la cátedra del docente en el nuevo modelo de competencias y deben de adaptarse a este modelo educativo para tener éxito. El presente estudio es un avance preliminar donde se estudiaran otros factores que nos ayuden a identificar claramente el desempeño académico en relación al modelo 401 por competencias por ejemplo: el comportamiento y compromiso del alumno.

Nota: Se extiende un agradecimiento a nuestro asesor el Dr. José Luis Cantú Mata catedrático de la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica por su apoyo para obtener resultados favorables en este estudio de investigación.

REFERENCIAS

Abarca, Rodríguez, A., & Sánchez Vindas, M. A. (2005). Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación.

Arancibia C., V., & Alvarez H., M. I. (1994). Características de los profesores efectivos en Chile y su impacto en el rendimiento escolar y autoconcepto académico. PSYKHE, 131-143.

Báez Villareal, E., Palomares Ruiz, M. B., Dimas Rangel, M. I., & Díaz Morales, F. (2010). Evaluación de Docentes en una Dependencia de Educación Superior. En Libro de memorias de los Trabajos Libres del XVII Congreso Internacional sobre Educación, Ciencia y Tecnología (págs. 1-10). San Nicolas de los Garza, N.L.: Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica.

Contreras, K., Caballero, C., Palacio, J., & Pérez, A. M. (2008). Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de barranquilla (Colombia). *Periódicos Electrónicos en Psicología*, págs. 110-135.

De la Torre, S. (30 de Noviembre de 2009). Afecta crisis económica el rendimiento académico de alumnos. *El Sol de Tlaxcala*.

Demattia, L. A. (2010). *MetododeEstudio.com*. Obtenido de *Cómo Estudiar y Aprender*: http://www.metododeestudio.com/estudiar_y_trabajar1.htm

Dimas Rangel, M. I., Torres Bugdud, A., & Palomares Ruiz, M. B. (2011). Estrategias para Fortalecer la Planta Docente de una Dependencia de Educación Superior en Ingeniería. *Congreso Internacional PEDAGOGIA 2011*, 483-493.

Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., Black, W. (1999) “Análisis Multivariante”. (5ª Ed.) España. Pearson Educación.

Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Lens, W. (1998). El rol de la perspectiva del tiempo futuro en la motivación estudiantil. *Universidad Católica de Lovaina*, 67-94.

Núñez Pérez, J., González-Pineda, J., García Rodríguez, M., & González Pumariega.
(1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*,
97- 102.

Programa del Mejoramiento del Profesorado. (2012). Programa del Mejoramiento del
Profesorado. Obtenido de PROMEP: <http://www.promep.sep.gob.mx>

Pérez, C. (2008). “Minería de datos: técnicas y herramientas”. Thomson Ediciones
Paraninfo, S.A. 1ª edición 2008 España. pp. 793.

Urquijo, S. (Julio de 2002). Auto-concepto y desempeño académico en adolescentes.
Relaciones con sexo, edad e institución. *PsicoUSF* (Periódicos electrónicos en
Psicología), págs. 211-218.

REVISIÓN DE LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE LA LICENCIATURA EN ARTES VISUALES

Mendez, A.¹, Flores, I.²

^{1,2} UANL, Universidad Autónoma de Nuevo León México.

alma.mendezr@uanl.mx; irma.floresal@uanl.edu.mx

Trabajo preparado para su presentación en el Primer Congreso Internacional de Investigación

Educativa RIE-UANL

Eje Temático: Estrategias y procesos educativos

b. Competencias en la Educación Superior

RESUMEN

El presente estudio responde a la necesidad de conocer la percepción de los estudiantes acerca de la importancia de la adquisición de ciertas competencias en su formación profesional en el plan de estudios de la carrera de Licenciatura en Artes Visuales de la Facultad de Artes Visuales de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Esta licenciatura forma parte de la oferta educativa de la FAV junto con la Carrera de Licenciatura en Leguajes y Producción Audiovisual y la Licenciatura en Diseño Gráfico. Nuestro interés surge de la importancia de la adquisición de las competencias específicas para el correcto desempeño profesional de los estudiantes.

Palabras clave: Competencias Específicas, Artes Visuales.

INTRODUCCIÓN

Actualmente en la Universidad Autónoma de Nuevo León se imparte la educación profesional en el modelo de aprendizaje por competencias. El objetivo de este modelo es que la formación de los futuros profesionales, les permita desarrollar capacidades que hagan

posible su inserción exitosa en el ámbito laboral. Egresar profesionales, competitivos, universales, y capaces de adaptarse a nuevos escenarios.

Es de nuestro interés conocer la percepción de los estudiantes acerca de las competencias que para ellos es importante desarrollar durante su formación profesional, es decir las habilidades que esperan adquirir, para contrastarlo con su percepción de lo que reciben a cambio por parte de la FAV. Esta información nos ayudará a clarificar el estado de las cosas en la materia.

Las competencias específicas de la Licenciatura en Artes Visuales al estar agrupadas en cuatro grandes bloques dificultan la selección de las metodologías didácticas para cada unidad de aprendizaje.

MARCO DE TEÓRICO

El concepto competencia, en educación, se presenta como una red conceptual amplia, que hace referencia a una formación integral del ciudadano, por medio de nuevos enfoques, como el aprendizaje significativo, en diversas áreas: cognoscitiva (saber), psicomotora (saber hacer, aptitudes), afectiva (saber ser, actitudes y valores).

Es importante, destacar que nos encontramos en un modelo educativo por competencias, donde el alumno adquiere habilidades y competencias que le permiten desarrollarse en el ámbito académico y avanzar. Además en este tipo de modelo educativo, nos encontramos con el hacer, lo que permite a los estudiantes construir su propio conocimiento de una manera práctica. El estudiante tiene oportunidad a través de las evidencias que se presentan en este modelo de verbalizar lo aprendido y llevarlo a la práctica.

En teorías posmodernas encontramos a Arthur D. Efland que cuestiona principalmente la originalidad y la individualidad de los artistas. Pero también propone una pedagogía que atienda

los fenómenos sociales y culturales de los grupos de creadores marginados o excluidos, fuera de la hegemonía del eurocentrismo.

Ana Lucía Frega en su libro, *Pedagogía del arte*, aborda la obra de arte en correspondencia a:

- La relación con el sujeto creador: su intencionalidad plasmada o no en la obra mediante el proceso de creación;
- El análisis de las técnicas de generación o creación de la obra que constituyen el proceso la selección y discriminación de los materiales por parte del creador;
- El encuentro de la obra con el auditor o su destinatario, es decir, el sujeto que la percibe, los efectos y mecanismos que despierta ésta en el otro;
- Y la evaluación de la calidad de la obra a partir del juicio crítico realizado por expertos.

Marco Conceptual

Categorías de análisis

- Competencias
- Competencias específicas
- Competencias instrumentales
- Competencias personales y de interacción social
- Competencias integradoras

Competencias

En la actualidad existen muchas y muy variadas definiciones del concepto competencia. Así que trataremos de abordar varios de ellos.

Para Chávez competencia es “El resultado de un proceso de integración de habilidades y de conocimientos; saber, saber-hacer, saber-ser, saber-emprender...”

Sin embargo consideramos que no basta con el saber ser, hacer, o emprender, también hay que saber ¿para qué? ¿Qué significa el saber? Tener conocimientos, ¿saber hacer? Poseer habilidades, ¿Saber emprender? Creatividad y actitud. Pero debemos preguntarnos qué podemos a hacer con esos elementos en nuestro quehacer diario, debemos preguntarnos ¿para qué nos sirven estos elementos que adquirimos a diario? Si es sólo para salvar un obstáculo transitorio o para buscar salvar cualquier obstáculo a lo largo de nuestra vida. Así que consideramos la definición de este autor, corta.

El conocimiento es de carácter independiente del contexto pero la actuación se enmarca en un sistema de conocimientos y es ahí donde se empieza a hablar de competencias cognitivas (Torrado, 2000). Para esta autora el contexto tiene una importancia destacada en el ámbito de las competencias, pues como seres sociales vivimos en un espacio y tiempo en el que interactuamos de modos únicos. Sin embargo es el habitus, como lo llama Bourdieu, el que determina la interacción social.

Por lo tanto es el conocimiento el que se adecua a todo un sistema social y cultural que le exige utilizarlo apropiadamente. Y en la actualidad los avances científicos y tecnológicos avanzan con un dinamismo que exige de la educación sostenerle el paso. Así nuevos conocimientos surgen cada minuto y lo que ayer era válido hoy resulta obsoleto, es por esto que las educación no puede quedarse estática y ante el debate de enseñar algo que se encuentre obsoleto en breve, las universidades debemos preparar profesionistas en búsqueda continua de nuevos conocimientos.

Según Le Boterf (2001) experto en Ingeniería y Recursos Humanos, Competencia es la capacidad de movilizar y aplicar correctamente en un entorno laboral determinado recursos propios (habilidades, conocimientos y actitudes) y recursos del entorno para producir un

resultado definido. Y esto es lo que el ámbito laboral busca en los nuevos profesionistas, no desean una biblioteca ambulante, sino a alguien que sepa utilizar los conocimientos que tiene para hacer las cosas mejores y si no posee esos conocimientos, que salte en busca de ellos.

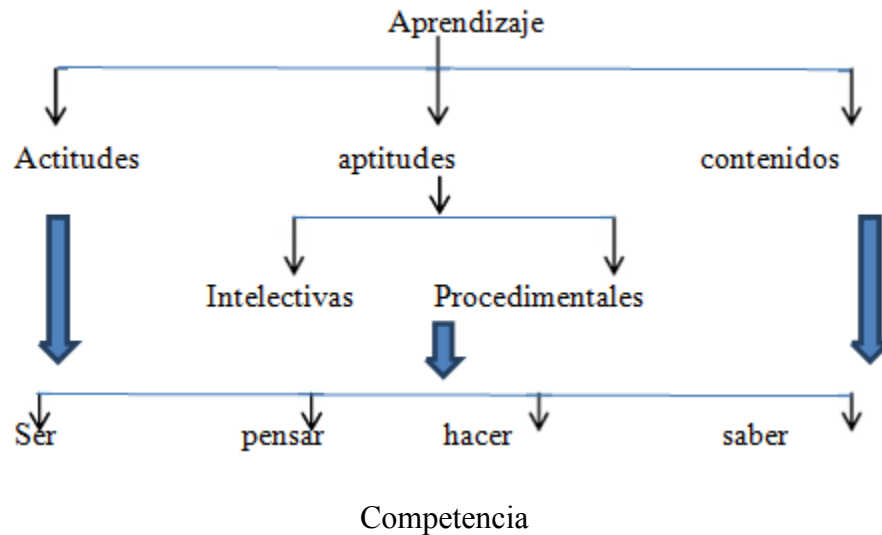
Rey (1996) Director del Servicio de CC de la Educación de la Universidad Libre de Bruselas, define las Competencias como la capacidad de generar aplicaciones o soluciones adaptadas a la situación, movilizandolos propios recursos y regulando el proceso hasta lograr la meta pretendida. Este concepto es similar al anterior, en cuanto a los elementos y la manera de articularlos resultando en un concepto completo.

Según Echevarría (2001) la competencia discrimina el saber necesario para afrontar determinadas situaciones y el ser capaz de enfrentarse a las mismas. Este autor menciona que la competencia de acción profesional se compone de cuatro tipos de competencias básicas: técnica (saber) metodológica (saber hacer), participativa (saber estar) y personal (ser). Para este concepto es necesario hacer la aclaración que poseer cualquier tipo de estas competencias no resulta en un buen profesionista, sino que es aquel que sabe articularlas, quien se ostente como el mejor.

De tal manera que además de dominar un conocimiento domine las tareas de su profesión y pueda aplicarla a situaciones concretas, con procedimientos idóneos, solucionando problemas y transfiriendo las experiencias a otras situaciones, estar en constante comunicación y colaboración con los otros, asumir responsabilidades, toma de decisiones y relativizar las frustraciones.

De este autor vale la pena rescatar el concepto de transferencia pues un buen profesional pues hacer este movimiento de una experiencia ya vivida a otra diferente adaptándola a una nueva experiencia. Esta transferencia de conocimientos resulta un punto muy importante también.

Factores que intervienen en el aprendizaje



Factores que intervienen en el proceso de aprendizaje. Se definen estos cuatro factores así:

La actitud

La actitud es una predisposición afectiva y motivacional requerida para el desarrollo de una determinada acción, posee también un componente comportamental. En la actitud lo fundamental es generar expectativa, porque así el estudiante se interesa y se motiva en su proceso de aprendizaje. No obstante la actitud puede ser inversamente proporcional a la aptitud por un mecanismo de compensación de debilidades, como en el caso de quienes al reconocer sus debilidades en el área de matemáticas, en medio de la necesidad de aprender, se interesan más por aprender que aquellos que tienen más habilidades para dicha área.

Aptitudes intelectivas

Son habilidades mentales que determinan el potencial de aprendizaje, también definidas como las capacidades para pensar y saber. Dependen de la estructura mental, las funciones cognitivas, los procesos de pensamiento y las inteligencias múltiples.

Aptitudes procedimentales

Se definen como las capacidades para actuar y hacer. Están relacionadas con los métodos, técnicas, procesos y estrategias empleadas en el desempeño.

Contenidos

Es toda la estructura conceptual susceptible de ser aprendida. Su organización es vital para el proceso de aprendizaje.

La definición de Competencias, que da Tuning Europa, es la siguiente: las competencias representan una combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades. Fomentar las competencias es el objeto de los programas educativos. Las competencias se forman en varias unidades del curso y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio) y competencias genéricas (comunes para diferentes cursos). En este sentido, lo recomendable es que su definición se realice a través de competencias.

Modelo Tuning para América Latina

Las competencias son «complejas capacidades integradas, en diversos grados, que la educación debe formar en los individuos para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas»

Marco Contextual

La inclusión del modelo educativo por competencias en la Universidad Autónoma de Nuevo León, requiere de nuevas estrategias de enseñanza para desarrollar las competencias genéricas y específicas planteadas en el Modelo Académico de la Facultad de Artes Visuales para la carrera de Artes Visuales.

La UANL, plantea en su Modelo Educativo las siguientes competencias genéricas:

1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano
6. Capacidad de comunicación oral y escrita
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación
9. Capacidad de investigación
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas
12. Capacidad crítica y autocrítica
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones
14. Capacidad creativa
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas
16. Capacidad para tomar decisiones
17. Capacidad de trabajo en equipo
18. Habilidades interpersonales
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente
21. Compromiso con su medio socio-cultural
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad

- 23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales
- 24. Habilidad para trabajar en forma autónoma
- 25. Capacidad para formular y gestionar proyectos
- 26. Compromiso ético
- 27. Compromiso con la calidad

La Facultad de Artes Visuales, plantea cuatro grandes bloques que agrupan las competencias específicas que han de adquirir los estudiantes de la Licenciatura de Artes Visuales. Y estos son:

- 1. Producir proyectos artísticos visuales disciplinarios o interdisciplinarios, con estrategias que propongan conocimiento para la sociedad con el fin de desarrollar su sensibilidad y capital cultural.
- 2. Gestionar recursos económicos y culturales a partir del dominio de diversos campos, ámbitos y circuitos de consumo y difusión que deriven en la realización de proyectos artísticos visuales, con la finalidad de ampliar su recepción a diversos públicos.
- 3. Facilitar el aprendizaje de las artes visuales fundamentado en la educación por las artes a través del diseño e implementación de programas orientados al aprendizaje significativo, con el fin de fomentar la formación artística en instituciones educativas y culturales.
- 4. Peritar proyectos artísticos visuales fundamentados en los estudios visuales, aportando información pertinente y veraz, opiniones, juicios críticos y de valor, para contextualizar el patrimonio cultural en la sociedad.

Para la adquisición de las competencias generales y específicas de la Licenciatura en Artes Visuales los alumnos cursan una serie de Unidades de Aprendizaje (UA) que se han articulado en 9 semestres que se agrupan en cuatro áreas de formación curricular:

- Área Curricular de Formación General Universitaria (ACFGU)
- Área Curricular de Formación Básica Profesional (ACFBP)
- Área Curricular de Formación Profesional (ACFP)
- Área Curricular Libre Elección (ACLE)

Objetivos de la investigación

Determinar cómo se relacionan las competencias genéricas de la UANL y las competencias específicas de la FAV para la carrera de LAV.

Hipótesis de investigación

Entre mayor especificidad en las competencias, mayor desarrollo de éstas.

Hemos establecido algunas interrogantes que nos guiarán en la elaboración de los cuestionarios y entrevistas a realizar, con los resultados procederemos a encontrar soluciones a los problemas encontrados.

Preguntas de investigación

¿Cómo se relacionan las competencias específicas con las unidades de aprendizaje?

¿Cómo se evalúa la adquisición de competencias específicas en LAV?

MÉTODO

El Método Comparativo Constante (MCC), según Glasser y Strauss (1967) es un método de investigación que, aporta una metodología con el objetivo de concebir y desarrollar una teoría basada en los datos recolectados y en el análisis sistemático de los mismos. Consiste en comparar constantemente la información para hacer surgir conceptos y categorías. Para ello, se hace un cuidadoso recogimiento de los datos. Este método fue creado por Glasser y Strauss como una herramienta para analizar datos cualitativos, los cuales han sido recogidos en entrevistas,

observaciones y examen de documentos. El MCC, tal y como lo conciben éstos autores, comprende cuatro etapas: (1) comparación de incidentes aplicables a cada categoría, (2) integración de las categorías y sus propiedades, (3) delimitación de la teoría, (4) escritura de la teoría.

Desde este enfoque metodológico el estudio solo será posible a partir de la interpretación que el investigador haga de los datos obtenidos tanto de las entrevistas, como de la comparación con el discurso de los teóricos y la propia reflexión. Se partirá entonces de la ubicación e interacción con los alumnos, los cuestionarios serán aplicados, previo permiso de los participantes. Luego se vaciarán los datos a tablas que permitan hacer una lectura en la búsqueda de la interpretación de las respuestas obtenidas. Enseguida determinaremos las categorías que conformarán los conceptos.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Se realizó un cuestionario y se aplicó para obtener información previa para un estudio más amplio. Este cuestionario pretende indagar el grado de percepción a través de la medición directa. Se utilizó un cuestionario de evaluación con 87 competencias basadas en las determinadas por el proyecto Tuning para América Latina para carreras similares y adecuadas al ámbito profesional y académico de la carrera de LAV.

En este instrumento se mide en una escala del 1 al 4 donde 1= nada; 2 = poco; 3= bastante 4= mucho el grado de importancia que los estudiantes le dan a la competencia y en seguida con la misma escala el nivel que consideran haber adquirido de esa competencia durante sus estudios profesionales.

Universo de la investigación

Se realiza la investigación en la misma naturaleza donde se da, es decir en su ambiente natural, para tratar de conservar su dinámica y características. En el caso de nuestra investigación se hace el estudio con los alumnos de la carrera que son los actores de nuestra investigación.

Este estudio exploratorio se realiza en la facultad de Artes Visuales de la Universidad Autónoma de Nuevo León, específicamente en la carrera de Licenciatura en Artes Visuales. Los estudiantes de esta carrera representan el 10% de la matrícula total de la facultad. Esta facultad forma parte de la oferta académica de Nivel Superior de esta universidad, que se encuentra posicionada como una de las mejores del país.

Físicamente se encuentra en el campus Mederos, localizado al sur de la ciudad de Monterrey, y la licenciatura abrió su matrícula como tal en 1987. Recientemente ha modificado sus planes académicos al igual que el resto de las facultades de esta universidad, de una formación por objetivos a una por competencias centrada en el aprendizaje del alumno y en la adquisición de habilidades con miras a una formación profesional e integral para la vida.

Los alumnos serán seleccionados de acuerdo a los siguientes criterios: a) Ser alumno regular de la carrera de Licenciatura en Artes Visuales, b) Pertenecer a los semestres avanzados (sexto a noveno). La muestra se integrará con alumnos seleccionados por semestre y por sexo.

RESULTADOS

En los resultados arrojados por este estudio piloto encontramos que en ningún caso se le dio el puntaje total de sumatoria veinte a ningún reactivo. No existe calificación de nueve o menor en cuanto a la importancia de la competencia para la profesión.

Para el nivel de la adquisición de la competencia observamos que del puntaje seis y menor, no hay reactivos inscritos. Los resultados obtenidos se organizaron como se observa en la tabla número 1.

Tabla 1. Relación de competencias mejor y peor evaluadas

Competencias evaluadas como las más importantes para la profesión	Competencias evaluadas como las menos importantes para la profesión
Reconoce con respeto la diversidad socio-cultural	Capacidad para evaluar críticamente proyectos artísticos
Conocimiento de las bellas artes, las artes populares y la estética como valor fundamental en la calidad de la concepción artística	Conocimiento y aplicación de la normativa legal que regula el campo de la creación artística en cuanto derechos de autor
Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer artístico	Genera innovaciones en distintos ámbitos artísticos
Capacidad para leer textos artísticos y documentos en otra lengua	Conocimiento y habilidad para usar teorías, métodos y técnicas de otras ciencias sociales y humanas
	Conciencia de la función cultural y social del arte

Fuente propia

En cuanto a la relación entre la importancia de la competencia para la profesión y el nivel de adquisición de la competencia durante la formación académica.

Encontramos lo que se indica en la tabla número 2.

Según los bloques en que se encuentran agrupadas las competencias los resultados que se observan en la siguiente tabla nos permiten observar cuáles reactivos son los de mayor importancia para la profesión según la percepción de los estudiantes, así como el nivel de desarrollo alcanzado dentro de la facultad. Esto queda demostrado en las Tablas 3, 4, 5, 6 y 7.

Tabla 3. Relación del bloque de la competencia Producir proyectos artísticos visuales disciplinarios o interdisciplinarios, con estrategias que propongan conocimiento para la sociedad con el fin de desarrollar su sensibilidad y capital cultural.

Tabla número 2. Relación por grado de importancia, y número de reactivo.

Grado de importancia de la competencia para la profesión	Más importantes para la profesión # del reactivo	Nivel de adquisición de la competencia	Menos importantes para la profesión # del reactivo	Nivel de adquisición de la competencia	# Total de competencias ubicadas en este puntaje
19	14	17	94	12	4
	10	16	42	12	20
	37	16	78	12	
	60	16			
18	67	16			
	76	16			
	79	16			
	86	16			
	93	16			
	32	17	23	10	
17	55	17	59	10	31
	80	17			
	27	16	9	11	
16	52	16	69	11	14
			85	11	
15	24	18	11	10	12
14	22	15	13	11	10
13	46	16	87	10	3
12	8	15	15	8	2
11	3	11	/	/	1

Tabla 4. Relación del bloque de la competencia Gestionar recursos económicos y culturales a partir del dominio de diversos campos, ámbitos y circuitos de consumo y difusión que deriven en la realización de proyectos artísticos visuales, con la finalidad de ampliar su recepción a diversos públicos.

Tabla 5. Relación del bloque de la competencia Facilitar el aprendizaje de las artes visuales fundamentado en la educación por las artes a través del diseño e implementación de programas orientados al aprendizaje significativo, con el fin de fomentar la formación artística en instituciones educativas y culturales.

Tabla 3. Relación del bloque de la competencia **Producir**.
Abarca del reactivo 1 al 18

# de reactivo	Grado de Importancia para la profesión	Nivel de adquisición durante la formación profesional
1	18	15
2	17	13
3	11	7
4	14	13
5	17	14
6	15	14
7	18	14
8	12	15
9	16	11
10	18	16
11	15	10
12	15	11
13	14	11
14	19	17
15	12	8
16	19	14
17	17	14
18	14	14

Fuente propia

Tabla 4. Relación del bloque de la competencia **Gestionar**.
Abarca del reactivo 19 al 23

# de reactivo	Grado de Importancia para la profesión	Nivel de adquisición durante la formación profesional
19	17	13
20	18	13
21	16	12
22	14	15
23	17	10

Fuente propia

Tabla 5. Relación del bloque de la competencia **Facilitar**.
Abarca del reactivo 24 al 31

# de reactivo	Grado de Importancia para la profesión	Nivel de adquisición durante la formación profesional
24	15	18
25	15	13
26	16	15
27	16	16
28	15	11
29	14	13
30	14	14
31	15	13

Fuente propia

Tabla 6. Relación del bloque de la competencia Peritar.
Abarca del reactivo 31 al 45

# de reactivo	Grado de Importancia para la profesión	Nivel de adquisición durante la formación profesional
32	17	17
33	14	13
34	14	12
35	18	13
36	17	16
37	18	16
38	17	15
39	14	13
40	16	13
41	14	12
42	18	12
43	17	14
44	17	14
45	18	15

Fuente propia

Tabla 6. Relación del bloque de la competencia Peritar proyectos artísticos visuales fundamentados en los estudios visuales, aportando información pertinente y veraz, opiniones, juicios críticos y de valor, para contextualizar el patrimonio cultural en la sociedad.

Tabla 7. Relación del bloque de la competencia Investigar.
Abarca del reactivo 46 al 97

# de reactivo	Grado de Importancia para la profesión	Nivel de adquisición durante la formación profesional	# de reactivo	Grado de Importancia para la profesión	Nivel de adquisición durante la formación profesional
46	13	16	72	15	13
47	15	16	73	17	15
48	16	13	74	17	16
49	18	15	75	17	14
50	18	14	76	18	16
51	17	13	77	16	15
52	16	16	78	18	12
53	17	15	79	18	16
54	17	16	80	17	17
55	17	17	81	18	15
56	17	14	82	15	13
57	17	16	83	17	16
58	15	16	84	19	16
59	17	10	85	16	11
60	18	16	86	18	16
61	17	15	87	13	10
62	17	15	88	17	13
63	17	15	89	16	14
64	16	15	90	18	15
65	17	14	91	17	15
66	15	15	92	16	14
67	18	16	93	18	16
68	17	15	94	19	12
69	16	11	95	17	15
70	13	13	96	18	15
71	16	14	97	17	16

Fuente: propia

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los resultados obtenidos de este estudio piloto, que se que se aplicó a 5 estudiantes para probar la efectividad de su diseño, ofrecieron información importante. En su aplicación, los estudiantes mencionaron la repetición de algunos reactivos. El cuestionario se encuentra dividido en cinco bloques los primeros cuatro contemplan las competencias propuestas en el Programa Académico de la LAV. El quinto bloque se ha añadido en virtud que no se tiene contemplado dentro de ninguna de las competencias anteriores la de investigación, por esta misma razón, es la

que contiene un mayor número de reactivos para poder integrar las competencias que le son de interés.

Una vez divididas en bloques las competencias específicas, en cada uno de estos grupos se incluyeron algunas competencias que se consideran de importancia para cualquiera de los bloques, sin embargo, una vez obtenidos los resultados, se fijarán en una sola de las competencias específicas, ubicando ésta donde los estudiantes consideren que tiene mayor importancia para la profesión.

Además de eliminar las repetidas, podemos estudiar eliminar las que tienen una importancia menor a quince para acortar el cuestionario. Los estudiantes mencionaron que era muy extenso.

CONCLUSIONES

La aplicación de este estudio exploratorio nos invita a replantear el cuestionario para poder obtener la información necesaria para poder comprobar nuestra hipótesis. Por lo que procederemos a revisar su diseño tomando en cuenta los errores señalados.

REFERENCIAS

Barnett, R. (2001). Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona. Gedisa.

Chávez U. Las Competencias en la Educación para el trabajo. Seminario sobre Formación Profesional y Empleo, 2000, México, D. F.

Echevarría, B. (2001): Configuración actual de la profesionalidad. Letras de Deusto.

Glasser, B. y A. Strauss. The discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research.
(1967) Nueva York.

Le Boterf, G. (2001). Ingeniería de las competencias. Barcelona. Gedisa.

Rey, B. (1996). Les compétences transversales en question. Paris. ESF.

Zabalza Beraza, M. A. (2002). La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas.
Madrid. Narcea.

Segunda sección

**Innovación: Estructuras y
dinámicas educativas**

a) Uso de las TIC en ambientes y
escenarios educativos: prácticas y
metodologías innovadoras

COMPETENCIAS EDUCATIVAS PARA EL USO DE RECURSOS EDUCATIVOS ABIERTOS (REA) EN AMBIENTES DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Mortera, F.¹, Salazar, A.², Rodríguez, J.³

¹ITESM, "Apodaca", México

^{2,3}UM, "Montemorelos", México

fmortera@tecvirtual.mx, anlusar@um.edu.mx y jar@um.edu.mx

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL.

Eje Temático: Innovación: Estructuras y Dinámicas Educativas.

a. Uso de las TIC en ambientes y escenarios educativos: prácticas y metodologías innovadoras

RESUMEN / ABSTRACT

Las Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones (TIC) facilitan la diseminación digital del conocimiento y mejoran los procesos de enseñanza-aprendizaje que utilizan la tecnología como herramienta de apoyo, en combinación con los recursos educativos abiertos (REA). El propósito de esta ponencia es presentar los resultados de una investigación que indagó sobre las competencias educativas para la búsqueda, selección y uso de REA en ambientes a distancia, en 212 docentes de instituciones de educación superior y diversos niveles educativos de México y América Latina, que participaron en un seminario virtual de la Red SINED-CLARISE. Mediante la prueba estadística ANOVA se compararon las competencias de acuerdo con su experiencia en la educación a distancia y se encontró que existen diferencias significativas en las competencias de selección e implementación en la dimensión de conocimiento y habilidades. No se observaron relaciones del nivel de dominio con la edad o los años de experiencia, pero sí de acuerdo al género. Se encontraron diferencias en el dominio de las

tres competencias, según se haya utilizado o no REA. El desarrollo de estas competencias para usar REA es producto de un proceso vivencial y de experiencia que deben vivir los docentes.

Palabras Clave: Recursos Educativos Abiertos (REA), Tecnologías de la Información y Comunicaciones (TIC), Competencias Digitales.

INTRODUCCIÓN

Actualmente las Tecnologías de la Información y Comunicaciones (TIC) tienen la capacidad de facilitar la diseminación digital del conocimiento de universidades, instituciones educativas, centros de investigación e instituciones públicas, reconociendo así el papel crítico y fundamental que han comenzado a tomar estas mismas en el ámbito de lo educativo, impactando directamente los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje en donde la tecnología se utiliza como herramienta de apoyo. Sobre todo en ambientes de educación a distancia, donde las TIC juegan un papel muy importante, y que en combinación con la existencia de recursos educativos abiertos (REA), agregan un componente más a esta complejidad que nos exige la sociedad globalizada y del conocimiento, la cual nos requiere el manejo de competencias educativas específicas para el uso adecuado de las TIC en la esfera de lo educativo, y en la búsqueda, selección y uso de REA para potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los REA revelan una cultura de compartir (Atkins, Brown y Hammond, 2007), de intercambiar y expresar ideas y conocimientos para todos, en los que los interesados y usuarios, principalmente maestros y alumnos salgan beneficiados, y por ende las instituciones a las que pertenecen y a las sociedades nacionales que los cobijan. “En el corazón del movimiento de los recursos educativos abiertos está la simple y poderosa idea que el conocimiento existente en el mundo es un bien público y que la tecnología en general y la World Wide Web en particular

proveen de una extraordinaria oportunidad para todos de compartir, usar y reusar este conocimiento” (Hewlett Foundation, 2006, p, 2).

A nivel mundial sigue creciendo el movimiento de los REA desde distintas perspectivas (Albright, 2005). Por un lado se tienen las iniciativas que permiten la generación y producción de recursos y materiales para la enseñanza y el aprendizaje, incluyendo las iniciativas de sensibilización y licenciamiento legal; en tanto que por el otro lado se tiene una comunidad de usuarios de REA más demandante, exigente y diversa (Burgos, 2010). Es así que vemos como los REA, como un movimiento educativo, va creciendo para su mayor difusión, implementación y propagación de materiales educativos digitalizados disponibles en el Internet proponiéndose al final una mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje tan necesarios en la docencia. Todo ello exige el manejo de habilidades, conocimientos y destrezas específicos (competencias), que tanto docentes como alumnos deben manejar.

Por ello es indispensable comenzar a capacitar y adiestrar a los maestros y alumnos en la gestión, creación, uso, reuso y redistribución de recursos educativos abiertos (REA) a través de la enseñanza de competencias educativas apropiadas, particularmente en ambientes de educación a distancia. La presente ponencia tiene el objetivo de establecer un conjunto de directrices necesarias para el desarrollo de competencias educativas para la búsqueda, selección y uso de REA en ambientes de educación a distancia.

MARCO TEÓRICO

El desarrollo del Internet y de sus potencialidades en diversos ámbitos de lo económico, político y social en la primera década del siglo XXI a nivel mundial, ha conllevado a la aparición de manifestaciones culturales y educativas novedosas e importantes, entre las que destacan la

producción y diseminación de Recursos Educativos Abiertos (REA) con el objetivo de ayudar a disminuir la brecha educativa entre los países y entre la población de las naciones del mundo, así como de enriquecer el desarrollo cultural de los pueblos. Los REA son una parte significativa del movimiento del Open Access (acceso abierto), tendencia mundial que se manifiesta de muchas maneras distintas en los diversos ámbitos de lo cultural y de lo social, siendo los recursos educativos abiertos uno de sus más claros exponentes.

El Internet y los recursos educativos

La digitalización electrónica de la información y comunicación ha creado un conjunto de productos, efectos, representaciones y artefactos que están impactando diversas dimensiones de la vida social y cultural contemporánea. La integración de las tecnologías emergentes dentro de los ambientes educativos y de la vida cotidiana ha permitido el desarrollo de los medios digitales y de los ambientes de aprendizaje electrónicos, en donde los Recursos Educativos Abiertos expresan sus mejores potencialidades educativas. Es así como han surgido un número amplio de opciones de aprendizaje a través de los recursos que pone a disposición el Internet, el cual provee de alternativas para los estudiantes y sus padres, y que ayudan a los maestros a estar mejor calificados (Blomeyer, Clark y Smith, 2006).

La existencia de recursos educativos en el Internet y en la WWW representa las siguientes potencialidades educativas: a) Permite la flexibilidad en el aprendizaje, b) provee equidad en las oportunidades educativas para los estudiantes en diversas localidades, c) provee alternativas educativas de bajo costo, d) permite nuevas experiencias de aprendizaje, y la expansión de recursos, e) desarrolla y mejora formas organizacionales de aprendizaje, f) extiende las capacidades de los individuos para colaborar y usar conocimiento especializado de otros y g) permite el uso del Internet como una fuente importante para la obtención de información para los

niños, niñas y jóvenes en edad escolar, especialmente para sus tareas y actividades escolares diarias (Cavanaugh, 2001; Lehart, Madden y Hitlin, 2005).

Recursos Educativos Abiertos (REA)

REA es un término acuñado por la UNESCO (2008) que se define por sus siglas como “Recursos Educativos Abiertos” con el objetivo de ofrecer de forma pública, gratuita y accesible recursos educativos provistos por medio de las TIC para su consulta, uso y adaptación con fines no comerciales. La William and Flora Hewlett Foundation define a los REA como: “... recursos destinados para la enseñanza, el aprendizaje y la investigación que residen en el dominio público o que han sido liberados bajo un esquema de licenciamiento que protege la propiedad intelectual y permite su uso de forma pública y gratuita o permite la generación de obras derivadas por otros. Los Recursos Educativos Abiertos se identifican como cursos completos, materiales de cursos, módulos, libros, videos, exámenes, software y cualquier otra herramienta, materiales o técnicas empleadas para dar soporte al acceso de conocimiento” (Atkins, Brown y Hammond, 2007, p.4).

El término de Recursos Educativos Abiertos (REA) hace referencia a los recursos y materiales educativos gratuitos y disponibles libremente en el Internet y la World Wide Web (tales como texto, audio, video, herramientas de software, y multimedia, entre otros), y que tienen licencias libres para la producción, distribución y uso de tales recursos para beneficio de la comunidad educativa mundial; particularmente para su utilización por parte de maestros, profesores y alumnos de diversos niveles educativos (Mortera, 2010).

Competencias tecnológicas en la búsqueda, selección y uso de REA

En las últimas décadas y derivado de la necesidad de contar con una preparación más amplia que la proporcionada por los simples conocimientos académicos y los métodos

tradicionales de enseñanza, se han generado teorías y propuestas educativas que apoyan el desarrollo de habilidades y conocimientos de aplicabilidad general, tales como el aprendizaje a lo largo de la vida, aprender a aprender y el aprender a razonar o a pensar (Argudín, 2005) o lo que Tobón (2006) menciona como aprender a ser, a conocer y a hacer. Esto lo demuestran estudios como el realizado por Giry (2002) en Francia, en donde la aplicación de estas ideas ha derivado en un sistema educativo basado en competencias y con proyección a la preparación adaptable de los educandos en cuanto a la aplicabilidad y adaptabilidad de sus conocimientos en el entorno.

Las instituciones de nivel superior, bachillerato y educación básica a nivel internacional, han mostrado mostrando interés en seguir “la tendencia del diseño curricular por competencias...” (Chan, Galeana y Ramírez, 2006, p. 16). Las competencias son conjuntos de conocimientos, habilidades y destrezas que proporcionan la capacidad (competencia) para la realización de determinada acción o tarea, según señala Laurier (2006).

En la sociedad de la información se dan diversos cambios relacionados con los procesos educativos y estos surgen ante las características que demandan la globalización, la movilidad de los conocimientos, el avance de las Tecnologías de la información y comunicación (TIC) y la necesidad de dotar al sistema educativo de estrategias que motiven el desarrollo y la permanencia de los alumnos en las aulas; así mismo se pretende proporcionar a los alumnos estrategias de aprendizaje a lo largo de la vida y volverlos competentes para enfrentar los retos de la modernización tecnológica y la globalización con todas sus implicaciones (Mortera, 2013).

Una de las competencias que comúnmente se menciona como básica para la movilidad laboral y el aprendizaje de nuevos conocimientos es el manejo de las competencias tecnológicas generalmente asociadas a la apropiación y uso de las TIC para buscar, localizar, clasificar y aplicar información por parte de los estudiantes y docentes (Mortera, 2013), y en este caso en

particular de los Recursos Educativos Abiertos (REA). Por ello existe una avalancha de investigaciones que documentan teorías, predicciones de uso y resultados de aplicación de las TIC en el campo de la enseñanza, y en las formas de buscar, seleccionar y usar REA. Este es el caso del desarrollo de todas las herramientas involucradas en el denominado aprendizaje en línea o virtual o también denominado aprendizaje mediado por tecnología (Lozano y Burgos, 2008), que en educación a distancia se vuelve crucial, particularmente si es en modalidad en-línea.

Los REA y sus competencias en ambientes educativos a distancia

El desarrollo del internet en la primera década del siglo XXI, ha encauzado la aparición de novedosas manifestaciones educativas y culturales, como ya hemos comentado previamente, entre las que se destacan la producción y diseminación de Recursos Educativos Abiertos- REA, con el fin de contribuir a la disminución de la brecha educativa y al desarrollo cultural de la población (Mortera, Salazar y Rodríguez, 2011). El movimiento de recursos educativos abiertos involucra una filosofía educativa, que integra las potencialidades de la enseñanza-aprendizaje en nuevos formatos educativos, mediante innovadoras maneras de distribución y comunicación de los recursos digitales que ya están disponibles en el Internet (Mortera, 2010).

En el Congreso Mundial sobre los REA realizado en París en el año 2012, se recomendó ampliamente la utilización de los recursos educativos abiertos para fomentar su conocimiento y uso, así como para promoverlos con el fin de ampliar el acceso educativo en todos los niveles, tanto formal como no formal. Los REA pueden contribuir a mejorar la rentabilidad y calidad de la enseñanza, como resultado del aprendizaje a través de su uso (UNESCO, 2012).

El profesorado necesita una formación didáctico-tecnológica que le ayude a conocer, dominar e integrar en su práctica docente los nuevos elementos tecnológicos y culturales. Existe una fuente abierta de información y de recursos, que se localizan en internet a través de

buscadores especializados, donde se tiene acceso a múltiples recursos educativos y entornos de aprendizaje que enriquecen los procesos de enseñanza. Dentro de las ventajas del uso de TIC está el desarrollo de habilidades de búsqueda y selección de información disponible en la web, que exigen poner en práctica técnicas que ayuden a localizar esa información que se necesita y a su valoración. A través de internet la comunidad educativa puede compartir diversos REA de dominio público y de interés educativo (Marqués Graells, 2011).

Dentro de las competencias seleccionados por Díaz Flores (2008) coherentes con el nuevo papel del docente menciona, entre otras: a) saber organizar y animar situaciones de aprendizaje, b) gestionar la progresión de los aprendizajes, c) elaborar y evolucionar dispositivos de diferenciación, d) implicar a los estudiantes en sus aprendizajes y trabajo, e) trabajar en equipo y f) usar las nuevas tecnologías.

Urquijo Carmona (2009), asegura que el desarrollo de competencias en las modalidades alternativas en un ambiente virtual, implica que se den procesos integrales y bien armonizados entre los diferentes elementos que constituyen un entorno virtual, como serían: a) los programas, b) los contenidos, c) los sujetos que intervienen, d) la infraestructura tecnológica, y e) la estructura electrónica, entre otros.

Las competencias clave para el futuro educativo incluirán la posibilidad de desarrollar formas innovadoras de usar la tecnología para mejorar los ambientes de aprendizaje y para fomentar la alfabetización tecnológica, el conocimiento profundo y la creación de conocimiento (UNESCO, 2008), y entre ellos estará el manejo de competencias en el uso de REA, en particular en situaciones de educación a distancia.

A continuación, se presentan y describen los resultados de un estudio exploratorio sobre las competencias educativas a desarrollar para la búsqueda, selección y uso de REA en

ambientes de educación a distancia; identificando los elementos más importantes que los maestros en ambientes a distancia deben tomar en consideración. Esta investigación permitió detectar los elementos centrales en que deben incidir los docentes, en particular, en el desarrollo de competencias en el uso de REA para la enseñanza y aprendizaje.

MÉTODO

Con el propósito de indagar más sobre el novedoso campo de las competencias educativas en el uso de REA y TIC, se realizó una investigación exploratoria con los participantes del Seminario: “Formación de Educadores en Ambientes a Distancia para el Desarrollo de Competencias en el Uso de Recursos Educativos Abiertos (REA)” del Proyecto SINED-CLARISE, marzo-mayo 2013. En el seminario participaron diez (10) instituciones de educación superior (como investigadores): 1) Tecnológico de Monterrey (ITESM), 2) Universidad de Morelos (UM), 3) Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), 4) Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG), 5) Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), 6) Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato (ENSOG), 7) Instituto Tecnológico de Chihuahua (ITCH), 8) Universidad Autónoma de Baja California (UABC), 9) Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) y 10) Tecnológico de Estudios Superiores de Chalco (TESCHA). Así como docentes de 50 instituciones de diversos niveles educativos de México y América Latina (como los encuestados). Para ello se aplicó un cuestionario de 48 preguntas (reactivos) a 212 profesores (ver encuesta en: <https://sites.google.com/a/um.edu.mx/cobuseus-rea/>). A continuación se presentan los resultados.

RESULTADOS

Los 212 docentes que respondieron el cuestionario, en promedio han ejercido su profesión durante 13 años ($DE = 10.0$) aproximadamente. Un poco más de la mitad son mujeres (54%) y tienen una edad promedio de 39 años ($DE = 10.3$). Las dos terceras partes de los docentes imparten clases en el nivel superior (63%) y una cuarta parte en los niveles básico y medio.

Casi todos (98%), tienen las habilidades básicas y avanzadas para el manejo de la computadora, incluyendo paquetería de oficina y navegación en la Internet, principalmente mediante el Google Chrome. El 86% tienen más de 7 años navegando en el Internet, utilizando redes sociales como Facebook (90%), comunicándose con sus alumnos por esos medios y utilizando a Moodle (73%) como la plataforma más común para la educación a distancia. De hecho el 60% tiene experiencia como docente o instructor de cursos virtuales y el mismo porcentaje manifiesta no desarrollar más sus habilidades digitales por sobrecarga laboral.

El 74% ha utilizado REA y sólo el 26% no sabe lo que son. El 96% los identifican como material digital educativo gratuito y libre, que respeta los derechos de autor y están disponibles en el Internet. Es decir, el 83% cree que son recursos que se pueden usar, reusar, copiar y distribuir libremente.

Competencias educativas para REA

Para considerar el dominio de las competencias de búsqueda, selección e implementación de REA, se utilizó una escala Likert con cinco (5) opciones, desde completamente en desacuerdo hasta completamente de acuerdo. Es decir, a mayor valor se interpreta un mayor dominio. La escala tiene un total de 30 declaraciones, 25 de ellas divididas en las tres competencias y 5 declaraciones generales.

Las competencias de búsqueda se midieron con nueve (9) declaraciones que consideran conocimiento (v.g. “conozco repositorios”), habilidades (v.g. “localizo con rapidez”) y actitudes (v.g. “me resulta fácil...”). La confiabilidad de la escala resultó en .874, según el alpha de Cronbach. La competencia de selección cuenta con siete (7) declaraciones que consideran tanto el conocimiento (v.g. “conozco los tipos de licencia”), habilidad (v.g. “mis habilidades pedagógicas me permiten seleccionar”) y actitudes (v.g. “me gusta dedicar tiempo a la selección”). La confiabilidad de esta escala, según el alpha de Cronbach, fue de .865. Por último, la medición de la competencia de implementación se basó en nueve (9) declaraciones, que incluyen aspectos relacionados con el conocimiento (v.g. “conozco investigaciones sobre mejores prácticas”), habilidad (v.g. “valoro los REA que implemento”) y actitud (v.g. “creo que los REA son muy útiles en ED”). La consistencia interna de esta escala fue de .860. Las primeras dos escalas mostraron ser unidimensionales explicando el 51% y el 56% de la varianza total respectivamente. La última escala mostró ser bidimensional, separando las declaraciones de conocimiento y habilidad de las declaraciones de actitud y explicando el 62% de la varianza total.

Respecto a los resultados de la competencia de búsqueda, se encontró que los docentes la han desarrollado en un 48% (ver Figura 1). Esto muestra que sólo el 12% de los docentes muestran un desarrollo mayor o igual al 75%. El aspecto que más practican ($M = 3.4$, $DE = 1.25$) es el de “valorar la calidad de los REA según criterios específicos”, mientras que el aspecto más débil es el de “conocer metabuscadores” ($M = 2.5$, $DE = 1.28$).

Respecto a la competencia de selección de REA, resultó ser un poco más desarrollada en un nivel del 56% (ver Figura 2). En este caso el 26% de los docentes muestran un nivel de dominio del 75% o mayor. El aspecto que más practican es el asociado con el “gusto por dedicar

tiempo a la selección de REA” ($M = 3.6$, $DE = 1.14$) y el que menos practican es el de “conocer las diferentes licencias de REA” ($M = 2.8$, $DE = 1.27$).

Por último, la competencia de implementación de REA resultó la más alta, con un nivel de desarrollo del 65% (ver figura 3). En este caso, una tercera parte de los docentes muestran un nivel de dominio igual o mayor al 75%. Los maestros “creen que los REA son muy útiles en ED” ($M = 4.5$, $DE = .84$), mientras que por otro lado no hay mucho “conocimiento sobre las mejores prácticas en la implementación de REA” ($M = 2.5$, $DE = 1.15$). La dimensión asociada con conocimiento y habilidad resulta en un nivel de desarrollo del 53%, mientras que la dimensión de actitud muestra un nivel de desarrollo del 80%.

Mediante la prueba ANOVA se compararon las competencias en los grupos de maestros determinado por su experiencia en la educación a distancia: maestros que han impartido cursos ($n = 52$), que actualmente imparten cursos ($n = 62$), que esperan en algún momento futuro ofrecer cursos ($n = 68$) y maestros que no han impartido cursos ($n = 30$). El análisis mostró que existen diferencias significativas en las competencias de selección ($F(3, 208) = 5.008$, $p = .002$) y de uso principalmente en la dimensión de conocimiento y habilidades ($F(3, 208) = 3.158$, $p = .026$). Las diferencias se dan entre los maestros que han ofrecido cursos a distancia y los que esperan en algún momento futuro ofrecerlos. Para el caso de la competencia de selección, el tamaño del efecto es de .58, mientras que para la competencia de implementación en los aspectos de conocimiento y habilidades es de .47.

No se observaron relaciones del nivel de dominio de las competencias con la edad ni con los años de experiencia. Sin embargo, el género del docente hace diferencia respecto a la búsqueda de REA ($t(210) = 3.084$, $p = .002$), donde los hombres (52%) muestran mayor nivel de

dominio comparado con las mujeres (42%). También se observaron diferencias en el dominio de las tres competencias según haya utilizado o no REA en algún momento (ver Tabla 1).

A continuación se presentan las conclusiones sobre los directrices y elementos a considerar para el desarrollo de competencias educativas en la búsqueda, selección y uso de recursos educativos abiertos (REA).

CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación, y su confrontación con la literatura especializada sobre el tema de competencias en TIC y REA, indican que el desarrollo de las competencias propias para la búsqueda, selección y uso (implementación) de REA son producto de un proceso vivencial y de experiencia que deben tener los docentes, entre mayor exposición a su uso, mayor dominio; esto pareciera obvio, pero los resultados indican que no hay recetas, ni fórmulas exactas de adquisición y ritmos rápidos o lentos. Los participantes creen que los REA son muy útiles para el proceso educativo, aunque no tienen mucho conocimiento sobre su implementación. El desarrollo y dominio de estas habilidades y destrezas dependen de múltiples factores, amén de los conocimientos que implican.

Respecto a los resultados de la competencia de búsqueda, se encontró que los docentes se concentran más en desarrollar las habilidades de identificación conceptual del “valorar la calidad de los REA según criterios específicos”, mientras que el aspecto más débil es el de “conocer metabuscadores”, lo que muestra que hay un desbalance en la adquisición de estas habilidades y destrezas. No es que no sea importante el valor de la calidad del REA, pero si es indispensable conocer el recurso tecnológico que permite tener acceso a ellos de manera diestra y hábil. Es de

notar que con relación al género, los hombres son los que muestran mayor nivel de dominio de búsqueda comparado con las mujeres.

Con relación a la competencia de selección de REA, resultó ser un poco más desarrollada ya que un cuarto de los participantes (el 26%) mostraron un nivel de dominio del 75% o mayor; sin embargo, todavía hay que hacer mayor énfasis en la adquisición de estrategias de selección efectivas. Por ejemplo, el aspecto que más practican es el asociado con el “gusto por dedicar tiempo a la selección de REA” y el que menos practican es el de “conocer las diferentes licencias de REA”, aspecto que es muy importante, y que implica toda una alfabetización digital de corte legal y jurídico, puesto que esto va vinculado a ciertos criterios de derechos de autor y licenciamientos.

Es interesante observar que la competencia de implementación de REA resultó la más alta en la investigación realizada, con un nivel de desarrollo del 65, ya que los maestros “creen que los REA son muy útiles en educación a distancia”, mientras que por otro lado no hay mucho “conocimiento sobre las mejores prácticas en la implementación de REA”. Todo ello hace pensar que a pesar de que se les utiliza, no se sabe del todo cómo usar los REA de la mejor manera pedagógica; pareciera que es más bien una acción intuitiva, que una acción planeada basada en un diseño instruccional adecuado, que saque provecho del uso de estas tecnologías y recursos educativos digitales.

Finalmente podemos concluir que se necesita un mayor esfuerzo de todas las partes involucradas en dotar a los docentes de estas competencias educativas y tecnológicas para el uso de los REA en sus ambientes de aprendizaje de la mejor manera. Mientras los maestros y docentes no estén expuestos o se vean en la necesidad cotidiana de utilizar sus habilidades en uso de REA y TIC no podrán desarrollarse. Es necesario un esfuerzo institucional y nacional, no sólo

de dotar con la infraestructura, la tecnología, las herramientas necesarias, el conocimiento del uso de los software, sino también con la capacitación pedagógica en el uso de las mismas a través de talleres específicos de diseño instruccional, estilos de enseñanza y modelos y estrategias pedagógicas adhoc a estas nuevas tecnologías y recursos educativos digitales.

REFERENCIAS

Albright, P. (2005). Internet final forum report: Open educational resources, open content for higher education, Paris, UNESCO.

Argudín, Y. (2005). Educación basada en competencias, nociones y antecedentes. México, D.F.: Trillas.

Atkins, D. E., Brown, J.S., y Hammond, A.L. (2007). A review of the open educational resources (OER) movement: Achievements, challenges, and new opportunities, San Francisco, CA, The William and Flora Hewlett Foundation.

Blomeyer, R., Clark, T. y Smith, R. (2006). New research on K-12 online learning: Implications for teacher education. Society for Information Technology and Teacher Education International Conference (SITE) 2006:1 SITE 2006—Society for Information Technology & Teacher Education International Conference. (pp. 1461-1464).

Burgos Aguilar, J., V. (2010). Distribución de Conocimiento y Acceso Libre a la Información de Recursos Educativos Abiertos (REA), Organización de los Estados Americanos, Revista Digital: La Educación: 143,1-14. www.educoea.org/portal/laeducacion.

Cavanaugh, C.S. (2001). The effectiveness of interactive distance education technologies in K-12 learning: A meta-analysis. *International Journal of Educational Telecommunications (IJET)* 7(1), 73-88.

Chan, M. E; Galeana, L; y Ramírez, M. S. (2006). *Objetos de aprendizaje e Innovación Educativa*. México: Trillas.

Díaz Flores, M. (2008). Reseña de "Diez nuevas competencias para enseñar" de Philippe Perrenoud. *Tiempo de Educar*, 9(17) 153-159. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31111439008>

Giry, M. (2002). *Aprender a razonar, aprender a pensar*. México, D.F: Siglo Veintiuno Editores.

Hewlett Foundation (2006). The promise of open educational resources. *Change Magazine*, 1-14.

Laurier M. D. (2006). Evaluar los aprendizajes en el marco de las competencias. *Revista Mexicana de Pedagogía*, 88, (2-7).

Lehart, A., Madden, M., y Hitlin, P. (2005) Youth are leading the transition to a fully Wired and mobile action. Recuperado 20 febrero de 2007. Disponible en línea en:

http://www.pewinternet.org/report_display.asp?r=162

Lozano, R. A. y Burgos, A. J.V. (2008). Tecnología educativa en un modelo de educación a distancia centrado en la persona. México, D.F.: Limusa.

Marqués Graells, P. (2011). Impacto de las TIC en educación: funciones y limitaciones.

Recuperado de <http://peremarques.pangea.org/siyedu.htm>

Mortera Gutiérrez, F. (2010). Implementación de Recursos Educativos Abiertos (REA) a través del portal TEMOA (Knowledge Hub) del Tecnológico de Monterrey, México. Formación Universitaria 3(5), 9-20. Recuperado de

<http://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v3n5/art03.pdf>

Mortera, F. (2013). Competencias para las tecnologías de la información y de las comunicaciones (TIC) y la alfabetización digital. En Valenzuela, R. (2013).

Competencias en la Sociedad del Conocimiento. Monterrey, México: Tecnológico de Monterrey (en proceso de edición y publicación).

Mortera, F., Salazar, A. y Rodríguez, J. (2011). Guía de referencia para el uso de recursos educativos abiertos (REA) y objetos de aprendizaje (OA). Recuperado de

<http://issuu.com/licci/docs/guia-rea-oa>

Tobón, T. S. (2006). Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: Ecoe Ediciones.

UNESCO (2012). Declaración de París de 2012 sobre los REA. Congreso Mundial sobre los Recursos Educativos Abiertos (REA). Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/Spanish_Paris_OER_Declaration.pdf

UNESCO. (2008). Policy Framework. ICT Competency Standards for Teachers. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156210E.pdf>

Urquijo Carmona, M. d. C. d. (2009). Competencias que desarrolla el estudiante universitario que participa en programas en modalidades alternativas. (El caso del Centro de Educación a Distancia, Universidad La Salle, México). Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle, 8(32) 67-80. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34213107005>

FIGURAS

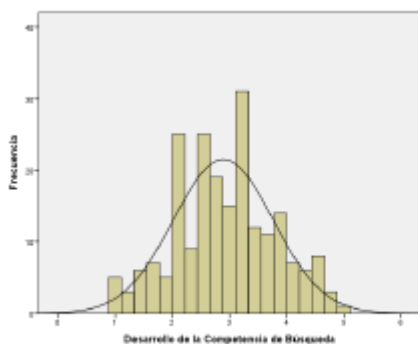


Figura 1. Histograma del nivel de desarrollo en la competencia de Búsqueda de REA

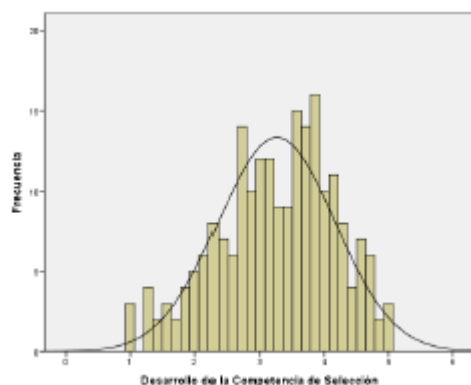


Figura 2. Histograma del nivel de desarrollo en la Competencia de Selección de REA

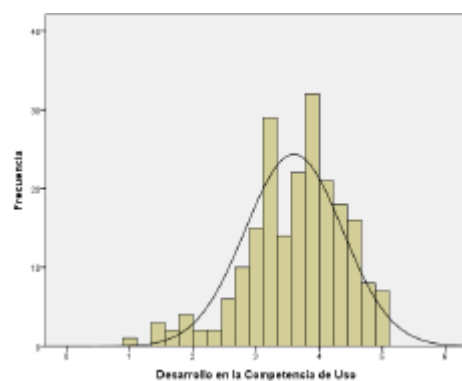


Figura 3. Histograma del nivel de desarrollo en la Competencia sobre el Uso de REA

TABLAS

Tabla 1. Diferencias en las competencias según hayan utilizado REA.

Nivel de desarrollo en las competencias de...	Han usado REA (media aritmética)		Prueba t de Student		
	Si	No	t	df	p
Búsqueda	3.1	2.4	5.671	94.814	.000
Selección	3.4	2.7	5.267	210	.000
Uso	3.8	3.1	6.273	210	.000
Uso (conocimiento y habilidad)	3.3	2.5	5.588	210	.000
Uso (actitud)	4.4	3.8	5.363	210	.000

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO MATEMÁTICO EN ALUMNOS DE PREESCOLAR UTILIZANDO LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN COMO RECURSO EDUCATIVO

Soriano, P.¹

¹Escuela Normal de Educadoras Colegio Labastida, México.

patito.lope@gmail.com

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL
Eje Temático: Estructuras y Dinámicas Educativas

a. Uso de las TIC en ambientes y escenarios educativos: prácticas y metodologías innovadoras.

RESUMEN / ABSTRACT

Este documento está basado en el campo formativo de pensamiento matemático del Programa de Educación Preescolar 2004 ya que brinda “una conexión entre las actividades matemáticas espontáneas e informales de los niños” (PEP 2004).

Considero que el pensamiento matemático representa un desafío en la educación preescolar porque hay muchas formas y métodos de trabajo pero todo depende el grupo escolar asignado además de formar parte de los aprendizajes permanentes para su vida futura.

Por ser del área de preescolar trabajé en un jardín de niños público, donde realicé mis practicas ya que no tienen un método específico para desarrollar el pensamiento matemático, su modo de trabajo es por medio de proyectos que surgen a partir del interés de los alumnos así que las maestras tratan de adaptar cada uno de los campos formativos de acuerdo a las actividades que realizan.

Otro punto que destacará en el documento es el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación; “los cambios sociales, económicos y culturales han tenido un gran impacto en

la población infantil de México” (PEP 2004), además de la globalización y desarrollo tecnológico que vivimos día a día; el jardín cuenta con diversas tecnologías en cada salón pero aún no son explotadas educativamente puesto que es un tema de vanguardia y desconocido por algunos maestros.

“La actividad con las matemáticas alienta en los niños la comprensión de nociones elementales y la aproximación reflexiva a nuevos conocimientos.” (PEP 2004).

Palabras clave: Política económica, educación superior, calidad, neoliberalismo, profesores

INTRODUCCIÓN

A continuación se presenta el siguiente documento basado en el título “Desarrollo del pensamiento matemático en alumnos de preescolar utilizando las Tecnologías de la Información y Comunicación como recurso educativo”, cuya investigación fue realizando en el Jardín de niños María Petra Rodríguez con el grupo de segundo año conformado por 19 alumnos, desarrollando la sublínea temática de “Uso de las TIC en ambientes y escenarios educativos: prácticas y metodologías innovadoras”

En el marco teórico se destacan los siguientes aspectos de cada capítulo:

En el capítulo uno tenemos el planteamiento del problema, modalidad de trabajo del jardín, problemas que presenta a nivel institución, el diagnóstico grupal con su descripción y se establecen propósitos a desarrollar.

Luego en el capítulo dos realizamos mención a los referentes teóricos destacando los fundamentos psicopedagógicos y teorías que avalan la práctica y actividades que desarrollan el pensamiento matemático utilizando las TIC como recurso educativo.

Seguimos con la parte del método donde se describe el diseño de la intervención docente, plan de trabajo general, planeaciones de actividades, resultados de acuerdo a los competencias y aprendizajes esperados del Programa de Educación Preescolar 2004.

Se anexa un apéndice para trabajar el tema; tablas y gráficas que comparan el diagnóstico con la evaluación final.

MARCO TEÓRICO

Capítulo I

1. Problemas a enfrentar

Actualmente vivimos en un mundo globalizado, donde el desarrollo de la tecnología es constante y de fácil acceso desde temprana edad; se podría decir que llegamos al punto donde “tenemos Generaciones Net o autodidactas” (Amaia Arribas, 2009); el jardín de niños cuenta con esta tecnología pero al no aprovecharse educativamente pierde el sentido para los alumnos puesto que para ellos solamente la computadora se usa para ver películas, así que se decidió trabajarlo pero teniendo el principal apoyo de las Tecnologías de la Información y Comunicación.

A nivel institución un problema que se tiene es que la mayoría de las maestras no están actualizadas en cuanto al uso de las tecnologías y mostraron desinterés en tratar de aprender para mejorar su práctica diaria.

2. Modalidad de trabajo

La modalidad de trabajo en el salón de clases es por medio de proyectos que surgen erróneamente a partir del interés de la maestra, son de forma mensual, algunos están basados en las competencias del Programa de Educación Preescolar (PEP, 2004); en la planeación no se

describen el tipo de actividades solo los aspectos de cada competencia que se buscan trabajar y cuando se cierra cada proyecto es muy poca la retroalimentación que en realidad no se sabe si el alumno adquirió el conocimiento.

3. Diagnóstico grupal

Basado en las competencias del PEP 2004 con la finalidad de encontrar las áreas de oportunidad a desarrollar de los alumnos, la evaluación fue por medio de ejercicios escritos, orales y prácticos, además de la información brindada durante una entrevista por los padres de familia.

El diagnóstico mostró el resultado de que el campo formativo con más competencias a desarrollar fue el de pensamiento matemático, destacando que los niños no conocen algunos usos de los números en la vida cotidiana, cuentan pero no identifican gráficamente la cantidad; cuando se trata de resolver problemas no planean solo reúnen y separan buscando estrategias, además de no identificar regularidades en las secuencias y no tienen el criterio de ordenar. Tampoco reconocen ni nombran características de objetos y figuras; algunos no establecen la relación de ubicación entre su cuerpo y objetos. La gran mayoría no utilizan unidades ni instrumentos de medición.

Capítulo II

1. Antecedentes de la matemática

De acuerdo a el diccionario de la Real Academia Española matemática se define como “una ciencia deductiva que estudia las propiedades de los entes abstractos, como números, figuras geométricas o símbolos, y sus relaciones” (REA, 2001).

1.1 ¿Qué es el pensamiento?

Llamamos pensamiento al producto de nuestra mente que surge por medio del intelecto o por abstracciones de la imaginación; también está a cargo cuando emitimos juicios, conceptos y razonamientos.

1.2 Ahora bien, ¿Qué es pensamiento matemático?

El pensamiento matemático es aquel que incluye la sistematización y contextualización del conocimiento. Conforme se desarrolla el conocimiento es posible obtener una formación matemática completa que ayuda a la resolución de problemas.

Hay diversas vertientes para el desarrollo del pensamiento matemático donde las principales parten del desarrollo cognitivo de los niños.

2. Fundamentos psicopedagógicos y teorías sobre el desarrollo del pensamiento matemático

2.1 Piaget y el pensamiento matemático

Antes de la teoría de Jean Piaget se pensaban que el niño era un ser pasivo y modelado por el ambiente que tenía contacto. Pero él los describió como “pequeños científicos que tratan de interpretar el mundo”.

Los niños son seres que tienen lógica, siguen patrones conforme maduran e interactúan con su entorno lo que provoca una formación de representaciones mentales ya que conforme van creciendo adquieren conocimientos.

En su teoría Piaget propone cuatro etapas:

- Etapa sensoriomotora
- Etapa preoperacional
- Etapa de las operaciones concretas
- Etapa de las operaciones formales

Nos enfocaremos en la etapa preoperacional que va de los dos a siete años de edad donde describe que en esta etapa el niño puede usar símbolos y palabras para pensar, además de solucionar de manera intuitiva problemas pero su pensamiento está limitado por el egocentrismo propio de la edad en que se encuentra.

A partir de los tres y cuatro años combinan trazos y figuras geométricas para dibujar. También menciona que hasta la etapa de operaciones concretas comienzan a entender el concepto del número y a utilizarlo como herramienta.

“Una vez que los investigadores comenzaron a estudiar el desarrollo desde la perspectiva de Piaget, ya no pudieron volver a ver al niño como un organismo pasivo condicionado y modelado por el medio ambiente” (Miller, 1993).

2.2 Vygotsky y el pensamiento matemático

Lev Vygotsky (1978) “el aprendizaje debidamente organizado favorece el desarrollo mental y pone en marcha varios procesos evolutivos que serían imposibles sin él”.

Vygotsky propuso en su teoría que los patrones del pensamiento se deben a la cultura y actividades sociales, además de que los adultos comparten el conocimiento de forma colectivo con los más jóvenes para estimular el desarrollo intelectual. Menciona que podemos tener dos tipos de herramientas, herramientas técnicas y psicológicas:

Herramientas psicológicas:

- Número
- Palabra
- Símbolos
- Conceptos teóricos
- Mapas

Herramientas técnicas:

- Lápiz
- Papel
- Regla

Las diferencias culturales son las que rigen el uso de las herramientas anteriores, marcando diversas etapas donde las herramientas pueden entrar en contacto con el niño. De este modo la enseñanza formal e informal por parte del adulto o los mismos niños avanzados y educados son la base del desarrollo cognitivo.

2.3 Gardner y el pensamiento matemático

La propuesta de Gardner está basada en que no importa el momento en el cual el niño reciba una escolaridad formal puesto que desde los inicios de su desarrollo a través de la exploración obtiene comprensiones intuitivas de su mundo. Las teorías intuitivas del niño desde su punto de vista ya que según él permiten al niño descifrar provisionalmente gran parte de lo que se encuentra en su mundo hasta que la escolarización formal empieza, la que se relaciona directamente con el pensamiento matemático es la:

2.3.1 Teoría del número

Esta teoría implica clasificar el entorno de modo numérico para conceptualizarlo como parte de un conjunto. El niño muestra un sentido básico del número y partir de los cuatro años se enfoca de manera digital a su entorno puesto que trata de enumerarlo todo.

Para el niño es más fácil calcular un número que mencionar las propiedades perceptivas como el color, forma o medida, además de notar los cambios en el número de elementos que son parte de un conjunto. Durante los años de preescolar aunque el niño este rodeado por el número la comprensión resulta aparecer por la rutina, hasta que llega a comprender el uso y significado el número como tal.

3. Las TIC y el pensamiento matemático

En el ámbito educativo las TIC se consideran como medios y no solo como fines tecnológicos. Facilitan el aprendizaje, desarrollan habilidades, diferentes formas, estilos y ritmos de aprendizajes.

La integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación con las matemáticas puede ser fundamental para desarrollar habilidades intelectuales en el alumno para “aprender a pensar” y “aprender a aprender” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2003).

Podemos considerar que las matemáticas en el preescolar se basan en conceptos abstractos y de símbolos pero con ayuda de las TIC la imagen cobra valor permitiendo acercar al estudiante a los conceptos sacando lo abstracto por medio de la visual, transformando los objetos a virtualmente manipulables.

Con ayuda de las TIC en las aulas se busca que transformen a las matemáticas en una ciencia experimental y como un proceso exploratorio significativo en su formación.

1. Diseño del plan de trabajo general

Para llevar a cabo las actividades se realizó una situación didáctica llamada “Aprendiendo matemáticas con ayuda de las TIC” que involucra los siguientes bloques:

- Bloque 1: Conociendo a las TIC

Este bloque fue una presentación de las TIC como herramienta de trabajo para los alumnos.

- Bloque 2: Los números que me rodean

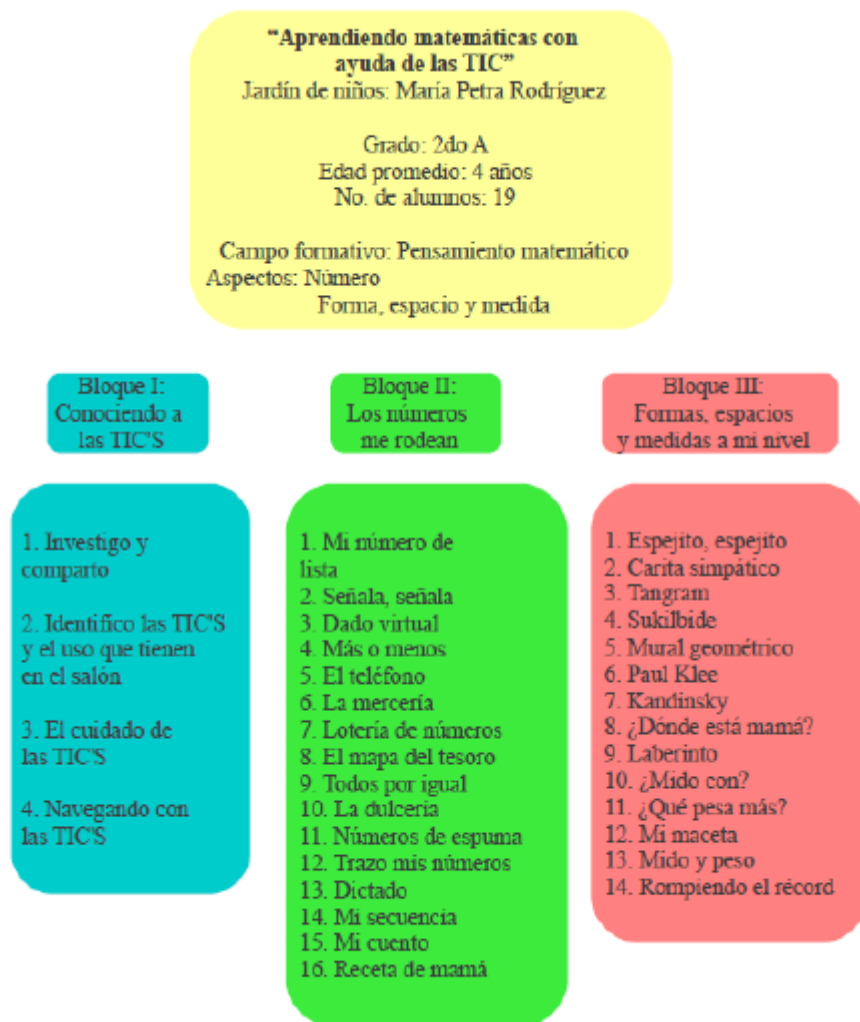
Basado en el aspecto de número destacando habilidades a desarrollar tanto en el salón de clases como en la vida diaria.

- Bloque 3: Formas, espacios y medidas a mi nivel

Aquí se buscó favorecer el reconocimiento del espacio, estimar distancias, cualidades geométricas, medidas convencional y no convencional.

A continuación se presentará el diseño del plan de trabajo general donde cada actividad está basada en la competencia de pensamiento matemático y se desarrollan por medio de las TIC.

Cada uno de los bloques está conformado por una serie de actividades que se desarrollan a partir de una planeación ya que en preescolar implica trazar un plan, teniendo en cuenta varios objetivos a desarrollar y cumplir, además de involucrar las acciones a seguir para lograrlos.



Bloque I Planeación actividades 1 y 2

Jardín de niños: Profra. María Petra Rodríguez

Nombre de la actividad: Investigo y comparto / Identifico las TIC y el uso que tienen en el salón.

Grupo: 2do. A Espacio: Salón y casa Organización: Individual

Propósito:

Reconozcan que las personas tenemos rasgos culturales distintos (lenguas, tradiciones, formas de ser y de vivir); compartan experiencias de su vida familiar y se aproximen al

conocimiento de la cultura propia y de otras mediante distintas fuentes de información (otras personas, medios de comunicación masca a su alcance: impresos, electrónicos).

Campo formativo:

Lenguaje y comunicación

Aspecto:

Lenguaje oral

Competencia:

Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral.

Actividad

Contenido conceptual:

- Entender el concepto de Tecnologías de Información y la Comunicación
- Saber el uso de las Tecnologías de Información y la Comunicación
- Reconocer a las Tecnologías de Información y la Comunicación

Contenido procedimental:

Introducción:

Platicar a grandes rasgos sobre las TIC, después de tarea con ayuda de los papas investigar ¿Qué son las TIC?, ¿Qué uso tienen? Y ¿Cuáles son las TIC?;

Desarrollo:

Cuando la información haya sido recolectada, compartiremos lo que cada niño encontró y nos dará una explicación breve, mientras la practicante tomará apuntes en el pizarrón de los puntos importantes que los niños consideren necesarios a recordar. Después de saber cuáles son las TIC, marcaremos con una estrella grande las que tenemos en el salón.

Cierre:

Se les dará un dibujo de un salón de clases que tiene TIC en uso muy parecido al de ellos, tendrán que marcar con una equis las TIC que logren reconocer, luego se proyectara la misma imagen en el pizarrón blanco y lo haremos entre todos el ejercicio.

Contenido actitudinal:

- Esperar turno - Escuchar a los demás - Responsabilidad de tarea

Evaluación:

- ¿Entienden el concepto de Tecnologías de Información y la Comunicación?
- ¿Obtuvieron la información deseada?
- ¿Compartieron la información entre ellos?
- ¿Lograron identificar las TIC'S en su dibujo?

Recursos:

- Información - Proyector - Computadora - Pizarrón blanco -Estrellas - Imagen - Dibujo
- Marcador

Atención a la diversidad:

Gabriel (difícil): pedirle ayuda a repartir material para mantenerlo ocupado entre clase y actividad.

Bloque II Planeación actividad 12

Jardín de niños: Profra. María Petra Rodríguez

Nombre de la actividad: Trazo mis números

Grupo: 2do. A **Espacio:** Salón **Organización:** Individual

Propósito:

Construyan nociones matemáticas a partir de situaciones que demanden el uso de conocimientos y sus capacidades para establecer relaciones de correspondencia, cantidad y ubicación entre objetos.

Campo formativo:

Pensamiento matemático

Aspecto:

Número

Competencia:

Reúne información sobre criterios acordados, representa gráficamente dicha información y la interpreta.

Actividad

Contenido conceptual:

- Escritura convencional de los números
- Uso de cuadrícula y punteado

Contenido procedimental:

Introducción

Comenzaré con un repaso de los números del cero al diez, después agregaré hasta el dieciséis para que los vayan reconociendo. Luego les entregaré una hoja con los números punteados el cero al dieciséis que realizarán conforme lo vayamos haciendo en el pizarrón blanco.

Desarrollo

Por medio de una página de internet que tiene nos da la oportunidad de mostrar cómo se traza el número, como se llama y una cuadrícula con el número punteado señalando donde comienza el trazo.

Los niños pasaran al azar mientras los demás lo realizan en sus hojas.

Cierre

Como la página llega solo hasta el número nueve para el cierre ellos realizarán el resto de los números, después les pediré que cuando yo diga una cantidad ellos la señalen con su dedo sobre la hoja.

Contenido actitudinal:

- Atención - Participación - Orden - Esperar turno - Autocontrol

Evaluación:

- ¿Trazaron correctamente los números?
- ¿Hicieron uso de códigos personales cuando pasaron al pizarrón?
- ¿Siguieron el orden de la serie numérica para realizar la actividad?

Recursos:

- Computadora - Proyector - Hojas - Internet - Pizarrón blanco

Atención a la diversidad:

Melanie (lento para animarse): le pediré que participe más de una vez puesto que aparte de aun no trazar bien algunos números prefiere no pasar al frente porque cree que se van a reír.

Bloque III Planeación actividad 6

Jardín de niños: Profra. María Petra Rodríguez

Nombre de la actividad: Paul Klee

Grupo: 2do. A **Espacio:** Salón **Organización:** individual

Propósito:

Desarrollen la capacidad para resolver problemas de manera creativa mediante situaciones de juego que impliquen la reflexión, la explicación y la búsqueda de situaciones a través de estrategias o procedimientos propios, y su comparación con los utilizados por otros.

Campo formativo:

Pensamiento matemático

Aspecto:

Forma, espacio y medida

Competencia:

Reconoce y nombra características de objetos, figuras y cuerpos geométricos.

Actividad

Contenido conceptual:

- Reconocer las figuras geométricas desde diferentes perspectivas
- Notar la combinación de las diferentes figuras en las pinturas
- Crear figuras simétricas como las obras de Paul Klee

Contenido procedimental:

Introducción:

Comenzaré mostrando la biografía de Paul Klee y algunas obras de arte, después trataremos de describir una de sus obras detalladamente.

Desarrollo:

Luego les pediré que reproduzcan una de las obras de Paul Klee mediante diversos recortes de figuras geométricas que encontramos en el libro de la SEP.

Cierre:

Montaremos una exposición donde invitaremos a los otros salones a que nos visiten, mientras los alumnos mostraran sus obras y platicarán sobre lo que ocuparon para realizarlas y que contenido encuentran en su obra.

Contenido actitudinal:

- Orden - Creatividad - Limpieza - Atención - Compartir material

Evaluación:

- ¿Reconocieron las figuras geométricas?
- ¿Reprodujeron las figuras simétricas de Paul Klee adecuadamente?
- ¿Lograron explicar correctamente su trabajo en la exposición?
- ¿Tuvieron algún tipo de problema para compartir el material?

Recursos

- Computadora - Proyector - Pintura - Libro de la SEP - Tijeras - Pinceles
- Cartón - Pegamento

Atención a la diversidad:

En general los alumnos que terminen antes la actividad se mantendrán ocupados

RESULTADOS

A continuación se presentan las rúbricas que según Malagón (2009) describe diferentes niveles del desempeño de los alumnos ya que destaca afirmaciones que permiten centrar el registro de las observaciones, siendo relevantes, simples y positivos.

- Pauta de puntaje para las siguientes rúbricas:

Puntaje	Descripción
3	El aprendizaje adquirido puede ser aplicado sin la ayuda de un adulto.
2	Aplica algunos conceptos con dificultad, comete algunos errores, inseguro al responder y a veces requiere ayuda de un adulto.
1	Utiliza escasamente los conceptos, tiene muchos errores y requiere de apoyo permanente en las actividades.
0	No adquirió conocimientos ni muestra interés por intentarlo.

La rúbrica del campo formativo de pensamiento matemático enfocada al aspecto de número muestran que la mayoría de los alumnos lograron adquirir el aprendizajes esperados como reconocer los números, realizar sumas simples hasta razonar problemas por sí mismos. Este campo tuvo impacto sobre otros campos formativos de manera transversal puesto que les dio confianza para participar. Les gustaron todas las actividades que se relacionaban con escribir números y las de contar pues deseaban hacerlo solos. (Tabla 1)

Por otro lado tenemos la rúbrica del aspecto de forma, espacio y medida que indica que la mayoría lograron nombrar y dibujar las figuras geométricas, además de adquirir vocabulario de desplazamiento en el espacio pero aún hay otras habilidades que se mantienen en proceso como utilizar instrumentos convencionales de medición así que con el seguimiento del próximo ciclo escolar adquirirán todo el conocimiento. Esta tabla indica que de las figuras geométricas, unidades no convencionales y convencionales aún hay mucho que aprender. (Tabla 2)

CONCLUSIONES

A continuación se describen las conclusiones que se han llegado al trabajar el pensamiento matemático con las TIC:

Evitar la pasividad del alumno: implica alentar a la participación individual y grupal. No porque todas las respuestas a sus preguntas se solucionan con un “click” el niño debe dar por sentado que él no tendrá que hacer nada, así que como educador se puede recurrir a otros materiales para no caer en este punto.

Tener una función complementaria: las TIC pueden ser un gran apoyo durante el desarrollo de una clase, pero es bueno tener una retroalimentación, ya sea por medio de preguntas directas, actividades al aire libre o el juego.

Humanizar a la tecnología: es darle valor educativo a las TIC, hacerles notar que a través de ellas podemos aprender y que el conocimiento es para siempre ya que mejora la calidad de vida de las personas. Las TIC ayudaron a atraer la atención de los alumnos puesto que no habían tenido la oportunidad de trabajar con ellas; y por último puedo decir que actualmente algunas personas no recomiendan que el alumno tenga contacto con las TIC desde edad temprana pero en mi opinión considero que el enfoque que se les dé depende del maestro pues si se utilizan con un fin educativo el alumno las relacionará con el aprendizaje. Además de que vivimos en un mundo globalizado, donde la tecnología rige nuestras vidas y que es mejor usarla como aliada.

REFERENCIAS

Arribas Amaia. (2009). Internet para niños (1ra Ed.). México, D.F: Alfaomega Grupo Editor.

Cardoso, Edgar. y Cerecero María. (2008). El desarrollo de las competencias matemáticas en la primera infancia. Revista Iberoamericana de Educación, ISSN: 1681-5653.

Carnoy, Martin. (2004). Las TIC en la enseñanza: posibilidades y retos. En: Lección inaugural del curso académico 2004- 2005 de la UOC (2004: Barcelona) [en línea]. UOC.

<http://www.uoc.edu/inaugural04/dt/esp/carnoy1004.pdf>

Ferrero, Carlos. Martínez, Ana Isabel. Otero, Ma Carmen. (2009). Ventajas del uso de las tics en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles. EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Núm. 29/ Julio 2009.

<http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec29/>

Gardner, Howard. (1997). La mente no escolarizada (1ra Ed.). España: Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México – España.

Malagón y Montes, Guadalupe. Y Jara, Enriqueta. (2006). La evaluación y las competencias en el jardín de niños. México, D.F: Editorial Trillas.

Secretaría de Educación Pública. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. (2004). Programa de Educación Preescolar 2004 (ISBN 970-767-023-1). México, D.F.

APENDICES



Bloque I
Actividad 1 y 2



Bloque II
Actividad 12



Bloque III
Actividad 6

Tabla 1: Diagnóstico inicial

PENSAMIENTO MATEMÁTICO	América	Karen	Karla	Melanie	Valeria	Alondra	Denisse	Renée	Meliana	Oliver	Alan	Emiliano	Jarón	Francisco	Gabriel	Diego	David	Josaf Luis
Número																		
1. Utiliza los números en situaciones variadas que implican poner en juego los principios del conteo.																		
2. Plantea y resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, comprar, y repartir objetos.																		
3. Reúne información sobre criterios acordados, representa gráficamente dicha información y la interpreta.																		
4. Identifica regularidades en una secuencia a partir de criterios de repetición y crecimiento.																		
Forma, espacio y medida																		
5. Reconoce y nombra características de objetos, figuras y cuerpos geométricos.																		
6. Construye sistemas de referencia en relación con la ubicación espacial.																		
7. Utiliza unidades no convencionales para resolver problemas que implican medir magnitudes de longitud, capacidad, peso y tiempo.																		
8. Identifica para qué sirven algunos instrumentos de medición.																		
Porcentaje adquirido: 7.63%																		

Adquirido

En proceso

No adquirido

TABLA 2: Rúbrica del bloque II

Campo formativo: Pensamiento matemático

Aspecto: Número

Indicadores	A m e r i c a	K e n i a	E t h i o p i a	M a l i i a	V e n e z u e l a	A l b a n i a	D o m i n i c a	R e p u b l i c a	M o l i v e r t i d a d	O l i v e r t i d a d	A l b a n i a	R e p u b l i c a	A m e r i c a	F r e n c i a	G u a t e m a l a	D i c t a d o	D i c t a d o	J o r d a n i a
Usan los números en situaciones variadas que implican poner en juego los principios del conteo.																		
1. Realiza el conteo de los números en orden ascendente.	3	2	3	3	2	3	2	1	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3
2. Utiliza la percepción como recurso en colecciones pequeñas.	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3. En colecciones mayores utiliza el conteo para saber una cantidad determinada.	3	2	3	3	2	2	2	1	3	3	2	3	2	3	3	3	2	2
4. Realiza comparaciones por medio de la correspondencia o el conteo.	3	2	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3
5. Aplica correctamente los términos de desigualdad e igualdad.	3	2	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3
6. Reconoce cuáles son los números ordinales y su uso.	3	2	1	2	1	3	2	1	3	3	2	3	1	3	2	3	1	2
7. Logra utilizar los números en su vida diaria.	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
8. Aplica el valor de las monedas adecuadamente.	3	1	2	1	2	2	1	1	2	3	3	3	2	3	2	2	1	2
9. Utiliza símbolos propios o números para representar cantidades.	3	2	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	2	2
10. Reconoce el orden de los números y los escribe.	2	1	3	3	1	2	1	1	3	3	3	3	2	3	3	3	1	3
Plantea y resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos.																		
11. Plantea y estima resultados con estrategias propias para llegar a resolver un problema.	3	2	2	1	3	1	2	2	3	3	3	3	2	3	2	3	1	2
12. Utiliza el sobreconteo.	3	2	3	2	3	3	2	2	3	2	3	3	2	3	3	3	2	3
Reúne información sobre criterios: acordados, representa gráficamente dicha información y la interpreta.																		
13. Agrupa objetos basados en sus atributos.	3	3	3	3	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3
Identifica regularidades en una secuencia a partir de criterios de repetición y crecimiento.																		
14. Ordena los objetos por tamaño, color o sonido.	3	2	2	2	3	3	2	1	3	3	2	3	2	3	3	3	2	3
15. Desarrolla una secuencia.	2	1	2	3	3	3	2	2	3	3	2	3	2	3	3	3	2	2
16. Anticipa que elemento o elementos faltan en la secuencia.	3	1	3	3	3	3	1	3	3	2	3	2	3	3	3	3	2	2
Porcentajes:	1= 8.33%					2= 29.86%					3= 61.80%							

Tabla 3: Rúbrica del bloque III

Campo formativo: Pensamiento matemático

Aspecto: Forma, espacio y medida

Indicadores	A	K	K	M	V	A	D	K	M	O	A	E	A	F	G	D	D	J
	u	u	u	u	u	u	u	u	u	u	u	u	u	u	u	u	u	u
Reconoce y nombra características de objetos, figuras y cuerpos geométricos.																		
1. Nombra y dibuja figuras geométricas.	3	2	3	2	2	2	3	1	3	3	2	3	2	3	3	3	2	3
2. Adquiere el lenguaje adecuado a la geometría.	2	1	2	2	2	1	2	1	3	3	2	3	1	3	2	3	1	2
3. Realiza figuras simétricas.	3	2	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3
4. Utiliza las figuras geométricas para reproducir objetos de su entorno.	3	3	3	2	2	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3
Construye sistemas de referencia en relación con la ubicación espacial.																		
5. Nombra posición y desplazamiento de acuerdo a su perspectiva.	3	2	3	3	3	3	3	1	3	3	2	3	3	3	3	3	1	3
6. Utiliza correctamente el concepto de direccionalidad.	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
7. Se desplaza siguiendo instrucciones.	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2
8. Resuelve laberintos.	2	1	3	3	2	2	3	1	3	3	2	3	2	2	3	2	1	2
Utiliza unidades no convencionales para resolver problemas que implican medir magnitudes de longitud, capacidad, peso y tiempo.																		
9. Estima medidas.	2	1	3	2	2	3	2	1	3	3	2	3	2	3	3	3	1	2
10. Utiliza instrumentos de medición no convencionales.	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3
Identifica para qué sirven algunos instrumentos de medición.																		
11. Utiliza instrumentos de medición convencionales.	3	2	3	3	3	2	3	1	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3
12. Reconoce los días de la semana y meses por medio del calendario.	3	2	3	2	2	3	2	1	3	3	2	3	2	3	3	3	1	2

Porcentajes:	1= 8.79%	2= 25.46%	3= 65.74%
--------------	----------	-----------	-----------

Tabla 4: EVALUACIÓN FINAL DE GRUPO

PENSAMIENTO MATEMÁTICO	América	Karen	Karla	Isabella	Valeria	Alondra	Daniela	Verónica	Melissa	Oliver	Alan	Emiliano	Aaron	Francisco	Gabriel	Diego	David	Jose Luis
Número																		
1. Utiliza los números en situaciones variadas que implican poner en juego los principios del conteo.																		
2. Plantea y resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, comprar, y repartir objetos.																		
3. Reúne información sobre criterios acordados, representa gráficamente dicha información y la interpreta.																		
4. Identifica regularidades en una secuencia a partir de criterios de repetición y crecimiento.																		
Forma, espacio y medida																		
5. Reconoce y nombra características de objetos, figuras y cuerpos geométricos.																		
6. Construye sistemas de referencia en relación con la ubicación espacial.																		
7. Utiliza unidades no convencionales para resolver problemas que implican medir magnitudes de longitud, capacidad, peso y tiempo.																		
8. Identifica para qué sirven algunos instrumentos de medición.																		
Porcentaje adquirido: 65.27%																		

Adquirido

En proceso

No adquirido

EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN DOCENTES UNIVERSITARIOS: UN DISCURSO DIRIGIDO A LA FORMACIÓN

Sánchez, C.¹, Colín, A.², Gama, JL.³

^{1,2,3} Universidad Autónoma de Estado de México. México.

clau_sc2007@hotmail.com, elizatt12@hotmail.com, ari7203_2@yahoo.com.mx

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL
Eje Temático: Innovación: Estructuras y Dinámicas educativas.

b) Actores y discursos educativos: Formación, actualización y difusión, para la sociedad del conocimiento

RESUMEN

En las últimas décadas las universidades viven cambios importantes como la demanda y matrícula cada vez más crecientes, la masificación, la reconfiguración de los vínculos enseñanza-aprendizaje, el aprendizaje en sus novedosas modalidades, la gestión; entre otros que son la manifestación de esta metamorfosis.

En la práctica docente, el uso de las TIC que acompañan las necesidades de capacitación en estos entornos, ha generado diversos posicionamientos con respecto a ellas en el aula y fuera de ella.

De lo anterior, la presente ponencia tiene como propósito mostrar la incorporación de las TIC en la práctica docente en un espacio académico de una universidad pública mexicana.

La metodología empleada para el cumplimiento de los objetivos, fue orientada por el paradigma cuantitativo y se realizó mediante la aplicación de una escala tipo Likert a una muestra de docentes adscritos a la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad

Autónoma del Estado de México; los resultados de las escalas se procesaron estadísticamente mediante la obtención de medias y desviación estándar para realizar los análisis respectivos.

Finalmente, los resultados tienden a mostrar el poco avance de la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación en las actividades académicas, limitándose a un uso casi exclusivo de comunicación en una dimensión informativa, lo que resulta desafiante para potencializar las tecnologías como instrumentos mediadores del aprendizaje y orientarlas como un detonador de la acción educativa.

Palabras Clave: Tecnologías de la Información y Comunicación, Sociedad del Conocimiento, Sociedad de la información.

INTRODUCCIÓN

Profundas transformaciones encontramos en todos los ámbitos de la vida, incluido el de la educación, donde la incorporación Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han traspasado las fronteras de tiempo y espacio generado diversos cambios de los cuales se busca que las tecnologías sean concebidas como herramientas de apoyo para el desarrollo de las funciones sustantivas y adjetivas en las instituciones de educación.

Diversas investigaciones han dado cuenta de que las TIC favorecen los aprendizajes, a partir de situaciones problema o del trabajo en grupo, lo que paradójicamente representa el principal obstáculo de cambio en las prácticas de docencia universitaria (Espinosa, Coord., 2010, p. 19); esto debido a las diferentes implicaciones y competencias que los actores deben afrontar y desarrollar.

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje, a la luz de éste nuevo paradigma tecnológico lo direcciona como un acto relevante del proceso pedagógico, lo que en muchos casos ha sido complejo en su apropiación. Con la intervención pedagógica se da pauta hacia una

visión participativa de la formación que favorece un aprendizaje sincrónico y asincrónico, una nueva relación entre los actores y una formación "a lo largo de toda la vida".

Por tanto, con esta nueva concepción la tecnología desempeña un papel fundamental para el tránsito entre paradigmas, al tiempo considerarse un instrumento útil que favorezca el desarrollo y fortalecimiento de las diferentes capacidades de los estudiantes.

MARCO TEÓRICO

Con el estallamiento del actual mundo globalizado que ha generado vertiginosos cambios de los escenarios, contenidos y alcances en la transferencia de la información resulta necesario diferenciar entre sociedad del conocimiento y sociedad de la información, ya que con el desarrollo científico y tecnológico sumado a la conquista del espacio cibernético expresan la dilución entre conceptos.

La Sociedad del conocimiento frente a la sociedad de la información

Las tecnologías de la información y comunicación al día de hoy han resultado ser imprescindibles en casi cualquier ámbito de la vida; en donde las diferentes vicisitudes enfrentadas por las sociedades han derivado en profundos cambios e impactos en las formas de organización social, política y cultural, entre otras.

Producto de tales transformaciones se generan nuevos conceptos y prácticas de lo que Castells (2006) concibe como una “nueva morfología social de nuestras sociedades”, que se instituye en la medida en que surgen y se expanden las redes de comunicación electrónica, dando pauta a una nueva idea de tiempo y espacio mediante el empleo de los diferentes canales de la comunicación, lo que ha llevado a variar culturas e identidades.

La llamada sociedad del conocimiento surgida en la segunda mitad del siglo XX con el análisis de los cambios ocurridos en las sociedades industriales, genera para la década de los setentas lo que ha sido difundido como sociedad pos-industrial, noción acuñada por Bell (1976) el cual remite a cambios en las estructuras sociales, la transformación en la economía, la reconstitución de alternos esquemas de empleo, y en el contexto científico una renovada relación entre la generación teórica y la actividad empírica, en particular entre la ciencia y la tecnología.

Por otra parte, en la década de 1970 se gesta un nuevo paradigma tecnológico organizado entorno a la tecnología de la información. Castells (2006) define era de la información para describir el nuevo tipo de sociedad que se extienden a lo largo del planeta, esbozando la revolución tecnológica y las relaciones entre economía-estado y sociedad.

Una de las manifestaciones más claras en la sociedad de la Información es del fenómeno de la globalización aspecto vigente del mundo contemporáneo, en donde como refiere Ortiz (1995) las sociedades de la información se identifican por cimentarse en la información y convertir de él un conocimiento, dicho de otra forma es arriesgar y trabajar para que la información se traduzca en una forma de conocimiento.

Una característica fundamental de esta sociedad es la velocidad con que la información se produce, transfiere y transforma, dado que la sociedad de la Información brinda un mundo de posibilidades y alcances impensables; no obstante las desigualas presentes entre los individuos y las regiones hace que nos enfrentamos ante una fisura poco visible pero ampliamente sensible evocándonos a diferenciar entre los discursos que imperiosamente impulsan y fomentan el uso de las tecnologías de la Información y Comunicación y, por otra parte, una realidad para la accesibilidad y consolidación del empleo de éstas en las diferentes esferas donde nos desenvolvemos.

Los entornos educativos innovadores con uso de TIC

Con la incorporación de las tecnología a los ámbitos educativos, que apoyen las estrategias de enseñanza y aprendizaje que buscan crear y promover el desarrollo de sistemas interactivos, la realidad virtual, los sistemas de instrucción por computadora, los simuladores de ambientes y de situaciones problemáticas; hoy en día se han convertido en recursos que se aspira promuevan de forma legítima la construcción del conocimiento en escenarios educativos innovadores.

Literatura especializada en torno a los recursos educativos innovadores con el uso de tecnologías, centran su atención en aspectos de índole económico, infraestructura, equipamiento y el manejo de dispositivos tecnológicos, e inclusive el prevalente discurso sobre los recursos a destinar que impulsen los proyectos de tecnología; no obstante por sí mismo no se asegura su impacto en la calidad de la educación.

Con las reformas curriculares recientemente experimentadas en nuestro país, se adhieren las innovaciones de los entornos educativos, lo que ha implicado la intervención del estado para el apoyo en el equipamiento e infraestructura, establecimiento de redes y portales, a fin de lograr una adecuada incorporación de las TIC en las instituciones escolares, no obstante, aspectos como la capacitación docente han generado la falta de concreción en el aula en este tema.

Con lo antes mencionado, la tendencia predominante en la dinámica de la incorporación de las TIC en las instituciones educativas, se dirige a la reproducción de prácticas tradicionales de la educación presencial, lo que se refleja en el empleo limitado de las tecnologías aplicadas a la educación.

La formación del docente en TIC

En la presente época de cambio, resultan innumerables las demandas hacia el docente, donde su función es reconfigurada para constituirse como planificador, tutor, coordinador, gestor, orientador, organizador, evaluador, y demás competencias como han sido señaladas por diferentes teóricos reconocidos como Perrenoud (2009) y Zabalza (2007), entre otros.

De lo anterior, apuntamos a un nuevo perfil docente el cual requiere de una serie de competencias que le permitan desempeñar su labor de manera efectiva a las demandas de los nuevos perfiles que demandan entre otras, cosas el dominio, habilidad y destreza para el manejo de las TIC, donde resulta ser el docente pieza clave en su incorporación y formación de tipo transversal.

La incorporación de nuevas tecnologías y recursos diversos en la práctica docente, genera un espacio de enriquecimiento y actualización en los procesos de enseñanza que supera la mera exposición de tipo magistral, facilitando un estilo de aprendizaje mayoritariamente horizontal donde profesores y alumnos construyan oportunidades de aprendizaje que amplíen el espectro de experiencias de aprendizaje. Todo ello para enriquecer los canales de comunicación y dar paso a un aprendizaje autónomo y democrático.

MÉTODO

Para el desarrollo sistemático del trabajo se optó por el paradigma cuantitativo, donde se trabajó con una muestra no probabilística de veintiocho docentes de nivel licenciatura de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México, la muestra quedó distribuida por 19 mujeres y 9 hombres, 16 profesores de tiempo completo y 12 de asignatura, con antigüedad entre uno y 40 años en la práctica docente.

Como instrumento se aplicó una escala Likert, constituida de 28 reactivos con una escala de respuesta de la siguiente forma: S= Siempre F= Frecuentemente O= Ocasionalmente N=Nunca.

Los datos obtenidos de los instrumentos recibieron procedimiento estadístico obteniendo media y desviación estándar, a fin de describir los datos resultantes.

RESULTADOS

A fin de dar cumplimiento al propósito de la ponencia presentada, a continuación se exponen los resultados más significativos de la incorporación de las TIC en la práctica docente en un espacio académico de una universidad pública mexicana.

Como primer aspecto, relativo a “planificar y desarrollar unidades educativas que integren una variedad de programas (CD-ROM, software) y herramientas tecnológicas para el aprendizaje”, encontramos que el 36% realiza este tipo de actividades frecuente y ocasionalmente, mientras un 18% nunca y un 10% siempre las realiza.

Con relación al “Desarrollar oportunidades de aprendizaje que integran las computadoras y otras tecnologías relacionadas mediante el trabajo en equipo”, el 43% responde que ocasionalmente, siguiendo frecuentemente con un 22%, después nunca con un 21% y al final el 14% indica hacerlo siempre.

En cuanto a la “Utilización de la Internet de manera informada para integrarla en la enseñanza”, el 36% de la muestra se encuentra tanto frecuente como ocasionalmente, seguido con un 18% en los que siempre utilizan éstos medios, y finalizando con un 10% que menciona no utilizar nunca éstos elementos.

Con base a los resultados obtenidos de la categoría de “Desarrollar unidades de instrucción que enseñen a los estudiantes destrezas relacionadas con las computadoras como el manejo de software y el uso de la Internet”, un 32% de la muestra desarrolla frecuentemente éstos elementos en la práctica educativa, seguido de los que nunca con un 29%, para continuar con un 25% en los que mencionan que ocasionalmente, y finalizando con un 14% en los que mencionan siempre desarrollar éste tipo de elementos.

Con relación al “uso apropiado de la tecnología en el salón de clases para mejorar y facilitar mi tarea de enseñanza”, se muestra que un 32% hace uso de éstos elementos ocasionalmente, mientras que un 25% los utiliza frecuentemente y siempre, finalizando con un 18% que menciona no utilizarlos nunca.

En función a “Reflexionar sobre mi propio uso de integración de la tecnología y las computadoras con el fin de mejorar los programas y la enseñanza”, un 43% realizan frecuentemente ésta reflexión, siguiendo con un 28% el cual menciona siempre realizar la reflexión, un 18% de los que ocasionalmente lo realizan y 11% de los que nunca han realizado ésta reflexión.

Otro aspecto se refiere a “Reflexionar sobre mi propio uso de integración de la tecnología y las computadoras con el fin de mejorar los programas y la enseñanza”, donde un 43% realizan frecuentemente ésta reflexión, siguiendo con un 28% el cual menciona siempre realizar la reflexión, un 18% de los que ocasionalmente lo realizan y 11% de los que nunca han realizado ésta reflexión.

Para el “Desarrollar la capacidad para utilizar e integrar foros de discusión en línea apropiados para el nivel y la materia que imparto”, presenta que, un 29% de la muestra nunca

desarrolla esto, mientras que un 25% menciona desarrollarlo frecuente y ocasionalmente, terminando con los que siempre con un 11%.

Por último, se presenta la categoría que hace referencia a “Autoevaluarme como docente y reconocer mis fortalezas y limitaciones relacionadas con la integración de la tecnología a la enseñanza”, menciona que un 39% de la muestra presenta frecuentemente éste tipo de actividad, seguido de los que ocasionalmente con un 36%, después un 14% menciona hacer esto Siempre y un 11% menciona nunca hacerlo.

Finalmente, podemos ver que es los resultados tienden a mostrar el poco avance de la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación en las actividades académicas, limitándose a un uso casi exclusivo de comunicación en una dimensión informativa, lo que resulta desafiante para potencializar las tecnologías como instrumentos mediadores del aprendizaje y orientarlas como un detonador de la acción educativa

CONCLUSIONES

La incorporación de las tecnologías de manera generalizada, y particularmente en el ámbito educativo parece surgir de la presión de diversas fuerzas como la industria tecnológica ante la presión de ofertas aparentemente únicas, la presión social en reclamo de acciones inéditas para mejorar la calidad de la educación, lo que ha empujado a implementar proyectos desconectados de los objetivos y acciones que forman parte de las políticas (agendas) de los países, que concluyen en poco o nulo seguimiento de los fines para los que fue otorgado.

Los asuntos de infraestructura y equipamiento que se ven superados por otros asuntos, tales como las diferencias generacionales en el uso y apropiación de la tecnología entre docentes

y estudiantes, la limitada capacitación recibida por los docentes; y más aún a la resistencia que muchos de ellos tienen con relación a las tecnologías.

En suma, las tecnologías de la información y comunicación requieren de una mayor penetración con fines de seguimiento y evaluación, que al final incida con sus resultados como un relevante elemento para la toma de decisiones institucionales.

REFERENCIAS

Bell, D. (1976). El advenimiento de la Sociedad post-industrial. Madrid. Alianza Universidad, Editorial Alianza, pp. 8-9

Castells, M. (2006). La sociedad red: una visión global. Alianza Editorial, Madrid España.

Espinosa, Coord., Profesores y Estudiantes en las redes. Universidades públicas y Tecnológicas de la Información y la Comunicación (TIC). Ed. Juan Pablos, México 2010

Ortiz, F. (1995). La Sociedad de la Información en Linares, J. Fundesco, Madrid.

Perrenoud P. (2009). Diez nuevas competencias para enseñar, Ed- colofón, México. Universidad Autónoma del Estado de México. Plan Rector de Desarrollo Institucional 2009-2013

Zabalza, M. (2007). Competencias docentes del profesorado universitario, calidad y desarrollo profesional. Ed. Narcea, Madrid España.

FORMULARIOS DE GOOGLE DRIVE: UNA EXPERIENCIA MÓVIL EN EL DIAGNÓSTICO AMBIENTAL DE ESCUELAS DEL NIVEL PREESCOLAR

Suárez, M. del P.

Universidad del Valle de Orizaba

mapisg.22@gmail.com

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL
Eje Temático: Estructuras y Dinámicas Educativas

a. Uso de las TIC en ambientes y escenarios educativos: prácticas y metodologías innovadoras

RESUMEN

La elaboración de auditorías se caracteriza por el hecho de que “es mucho papeleo”, desde encuestas, observaciones, bitácoras, en fin toda la sistematización que se lleve a cabo para dar un diagnóstico acertado, lo cual podría ser ahorrado con el uso de instrumentos más adecuados como los facilitados por Google Drive.

El uso de dichos formularios permite la formación académica, de los niños de nivel preescolar, en materia de educación ambiental donde a partir de una investigación educativa los pequeños se involucren en la mejora de la calidad ambiental dentro de la escuela incluyendo a profesores, padres de familia y a la comunidad en general provocando un cambio hacia una sociedad ambientalmente responsable.

Palabras clave: Ecoauditoría escolar, Diagnóstico, Google Drive, Celular, Preescolar

INTRODUCCIÓN

Una de las evidencias sociales respecto a la necesidad contemporánea de proyectos como el presente, se encuentra en la preocupación por la mejora de la calidad ambiental la cual, según

la Procuraduría Federal de Protección al Ambiente (PROFEPA), se obtiene de la información ambiental, la evaluación de ésta y el establecimiento de conclusiones que incluyan la identificación de aspectos que deban ser mejorados.

Por otra parte, “pocas experiencias pueden ser tan estimulantes en el desarrollo de las capacidades intelectuales y afectivas de las niñas y niños como el contacto con elementos y fenómenos del mundo natural y una oportunidad para desarrollar estas capacidades es involucrándose a tan temprana edad en el desarrollo de actividades que den un diagnóstico de los problemas ambientales que se encuentran en su escuela y que, a partir de lo que observan, propongan ideas para resolver o prevenir dichos problemas, moldeando así su formación académica para establecer una sociedad ambientalmente responsable.

Para ello es necesario la elaboración de auditorías que se caracterizan por el hecho de que “es mucho papeleo”, desde encuestas, observaciones, bitácoras, en fin toda la sistematización que se lleve a cabo para dar un diagnóstico acertado, lo cual podría ser ahorrado con el uso de instrumentos más adecuados como los facilitados por Google Drive.

El uso de dichos formularios permite la formación académica, de los niños de nivel preescolar, en materia de educación ambiental donde a partir de una investigación educativa los pequeños se involucren en la mejora de la calidad ambiental dentro de la escuela incluyendo a profesores, padres de familia y a la comunidad en general provocando un cambio hacia una sociedad ambientalmente responsable.

MARCO TEÓRICO

A. TIC's

Las tecnologías de información y comunicación, TIC, han provocado grandes cambios en la vida social, política y económica del ser humano, cambio que podemos observar en áreas tan disímolas como la economía, la política, los negocios, la medicina, la educación y la ecología. Ésta última, se ha visto beneficiada por las TIC, dado que su difusión e información se han ampliado en gran manera.

B. Ecología

La palabra “ecología” fue utilizada por primera vez por Ernest Haeckel en 1869, describiendo el estudio científico de las interacciones entre los organismos y su medio ambiente. Más tarde Likens (Bermudez et al., 2008) la define como: “el estudio científico de los procesos que influyen en la distribución y abundancia de los organismos, las interacciones entre ellos y las interacciones entre los organismos y la transformación y los flujos de la materia y de la energía”. Siendo parte de los esos organismo que enfrentan interacciones y transformaciones del ambiente, pero que no sólo los vivimos sino que los provocamos, debemos de aprender a ser conscientes del daño que ocasionamos.

A través de los años, esta ciencia se ha transformando, surgiendo de ésta un sin número de vertientes, teorías y diferentes visiones del mundo y siendo considerada por González del Solar y Marone (2001) con un carácter provisional en el ámbito educativo. Sin embargo, en la actualidad este tema no debe de tener un carácter provisional, al contrario, debe ser permanente e incluso urgente, aprovechando el uso de las herramientas TIC que son ofrecidas en Internet.

C. Auditoría ambiental

Si bien las herramientas proporcionadas por Internet, tienden a utilizar menos papel y más computadora, no siempre se tiene el conocimiento del para qué pueden servir, un ejemplo de esto es la realización de la auditoría ambiental, que definida por el Reglamento de la Comunidad Europea (Hernández et al., 2003) es un instrumento destinado a la protección del medio ambiente y que tiene por objeto facilitar el control, por parte de la dirección, de las prácticas que pueden tener efecto sobre el medio ambiente, además de evaluar su adecuación a las políticas medioambientales de la empresa. Más tarde, Ciprián (2008) lo define como un “proceso voluntario de autoevaluación que permite reflexionar sobre la propia práctica y la búsqueda de estrategias para la mejora medioambiental” evaluando aspectos relacionados con: instalaciones, política de compras, gastos, medidas de eficiencia y ahorro, integración en el currículum y relación con las instituciones y organizaciones implicadas en la protección del medio ambiente (Cano, 2005). Es verdad que las Ecoauditorías o auditorías ambientales fueron creadas para las industrias, con fines económicos más que ecológicos pero, de acuerdo a la definición, una escuela cumple con los requisitos que son evaluados.

D. Google Drive

La elaboración de auditorías se caracteriza por el hecho de que “es mucho papeleo”, desde encuestas, observaciones, bitácoras, en fin toda la sistematización que se lleve a cabo para dar un diagnóstico acertado, lo cual podría ser ahorrado con el uso de instrumentos más adecuados como los facilitados por Google Drive.

La nube, definida por Weber (2008) como un éter virtual (en lugar de en su sala de informática) en donde los recursos informáticos residen y sólo conectarse a ellos y utilizarlos cuando sea necesario. Por otra parte, Real García (2009) la limita como una fuente de obtención

de diferentes servicios almacenados en un lugar en servidores indefinidos, a los que tienen acceso los usuarios únicamente a través de Internet.

Aun cuando Google Drive fue creado para guardar archivos en la nube, facilita la opción de crear documentos en la misma. En él se pueden crear hojas de cálculo, documentos, presentaciones, incluso hojas de dibujo y formularios. Lo interesante de éste último es su uso como encuestas a través de Internet, como una experiencia rápida en el uso de nuevas tecnologías y programas, en este caso para llevar a cabo una auditoría ambiental escolar.

E. Google Drive y la ecoauditoría escolar

Una eco auditoría escolar o una auditoría ambiental escolar es lo que Hernández et al. (2003) denomina como un proceso o conjunto de acciones que nos llevan a conocer el estado medioambiental de una escuela en función de unos parámetros comparativos. Si bien, estos parámetros son estándares de lo que se mide u observa dentro de una ecoauditoría escolar, se puede decir que su importancia deriva, principalmente, de la mejora en la calidad ambiental, pero también en los beneficios que se alcanzan de la realización de este tipo de actividades, sin mencionar el logro de una certificación.

Carmona, (1995), en su artículo Aspectos jurídicos de la Auditoría Ambiental en México, afirma que la importancia de ésta radica en su gran utilidad como instrumento para identificar las necesidades y deficiencias de las industrias (en este caso escuelas) en materia de medio ambiente.

No obstante, durante un curso impartido, Torrado (2006) declara que una ecoauditoría escolar es un proceso educativo en el que, a través de la participación de todos los integrantes de la comunidad escolar, se evalúa y diagnostica la calidad ambiental del centro y los

compartimientos ambientales de sus usuarios para, a partir de este diagnóstico, decidir y promover una serie de actuaciones tendentes a mejorar los procesos ambientales que allí se dan.

Basándose en el Programa de Estudio 2011 Educación Básica Preescolar, se inicia la propuesta y la realización de este proyecto en diferentes escuelas de dos ciudades de la zona centro del estado de Veracruz: Río Blanco y Córdoba, fomentando la formación académica por el contacto directo con su ambiente natural y familiar donde desarrollan sus capacidades de razonamiento para entender y explicarse, a su manera, las cosas que pasan a su alrededor, formando ideas propias acerca de su mundo inmediato, tanto en lo que se refiere a la naturaleza como a la vida social. Por ello se consideró importante comenzar las ecoauditorías escolares desde un nivel tan básico.

METODOLOGÍA

El presente trabajo se desarrolló con base en la guía para la ecoauditoría escolar de la Comunidad Autónoma de Madrid, España, contextualizando las preguntas hechas a las situaciones que se viven en las ciudades en las que se desarrolla el proyecto. En este caso las ciudades de la zona centro de Veracruz: Río Blanco y Córdoba.

Por otro lado, parte importante para la realización del presente proyecto, fue la creación de una cuenta en Google Drive, ya que con ella se obtuvo el acceso a los formularios y eso permitió la creación de las encuestas que se usarían para la realización del mismo.

Una vez creada la cuenta de correo electrónico en Drive y con acceso a los formularios, el siguiente paso fue subir uno a uno las preguntas con sus respectivas adecuaciones, paso esencial para elaboración de éste proyecto ya que en ellas son plasmadas los resultados de la observación para, una vez analizados, dar un diagnóstico acertado.

Al término de las adecuaciones y la elaboración de los formularios, se realizaron del funcionamiento de éstos a través de la aplicación de Drive en el celular y la tableta. Todo ello con el afán de observar que tan bien se trabajan los formularios en los aparatos ya mencionados, así como las adecuaciones finales a los mismos.

Dentro de la Universidad del Valle de Orizaba se realizó una prueba piloto de lo que conlleva realizar una ecoauditoría escolar, verificando paso por paso cada una de las preguntas y observaciones necesarias para el diagnóstico de la misma.

Sin embargo, como toda prueba, se realizaron ajustes necesarios para la mejora y fácil manejo de los formularios a través del celular, así como observar su manejo y desarrollo con este aparato móvil, permitiendo un análisis de su utilidad.

Teniendo los arreglos necesarios se llevó a cabo la primer ecoauditoría escolar dentro del Centro Interactivo de Desarrollo Infantil KEYES y Preescolar Carmen Serdán Alatraste en la ciudad de Córdoba, Veracruz, México; donde se utilizó el celular como herramienta primordial para la elaboración de ésta, así como la red Wi-Fi del centro para el acceso Drive y los formularios para hacer las anotaciones correspondientes.

Siguiendo esta línea, el segundo preescolar que se visitó fue el Jardín de niños “María Montessori” Clave: 30DJN1851-C, ubicado en la ciudad de Río Blanco, Veracruz, México; en el cual se utilizó el celular con la modalidad del Internet 3G para el acceso a Drive.

El tercer preescolar que se visitó, también se encuentra en la ciudad de Río Blanco, Veracruz, México llamado Jardín de niños “Guillermo Marconi” Clave: 30DJN0547-Q. El procedimiento para la realización del diagnóstico fue igual al antes mencionado ya que siendo instituciones de gobierno, no cuentan con Wi-Fi en la institución.

RESULTADOS

En las tres escuelas auditadas o diagnosticadas, la diferencia física es demasiada al igual que la ambiental. Sin embargo, se enlistan las ventajas y desventajas que se han podido observar a lo largo de este trabajo en el uso del celular y los formularios de Google Drive para su realización, hasta la concientización dentro de la comunidad escolar:

Ventajas:

- Niños conscientes y responsables de la problemática ambiental que los rodea debido al desarrollo de sus capacidades
- Mejora en la calidad ambiental de la escuela
- Maestros conscientes de su función como catedráticos
- Enseñar desde temprana edad sobre la responsabilidad ambiental
- Una auditoría limpia
- Movilidad
- Poner ventajas de los formularios de Google Drive y de su uso a través del celular

Desventajas:

- Trabajo constante en el mantenimiento de la escuela
- No hay interés por parte de la comunidad
- Acceso a Internet
- No hay ayuda por parte de los profesores, administrativos y/o directivos.
- El interés no es uniforme
- Falta de pila en los aparatos utilizados (o saldo según sea el caso)
- No acceder a Internet por falta de señal
- No poder descargar los formularios para usarse sin la necesidad de Internet

CONCLUSIONES

Hoy en día, el acceso a Internet se ha vuelto indispensable para las generaciones, ya sea en el trabajo, la escuela y aun en casa el acceso a dicha herramienta se vuelve una necesidad.

Al tener archivos en la nube, Google Drive ofrece de forma fácil, rápida y sencilla, desarrollar encuestas por medio de formularios, lo cual permite hacer el trabajo ameno. Por ello, como parte de una investigación educativa de tecnologías de información y comunicación y hablando de la importancia de las ecoauditorías, se desarrollaron dichas encuestas en los formularios otorgados por Drive, las cuales servirían en el proceso de ecoauditorías escolares, dejando observaciones dentro de la misma, así como tablas y gráficos sobre los temas tratados. Todo ello por medio del uso de tablets, celulares o laptops, dejando a un lado el papeleo y anotaciones físicas.

No obstante, se observaron algunas limitantes como: el acceso a Internet pues durante el piloteo, así como la elaboración del trabajo, el acceso a Internet se volvió indispensable debido al origen de los formularios. Se dieron ciertas limitantes en cuanto a estar en línea. Sin embargo, Google Drive ha dado solución al problema. A pesar de la falta de Internet, se puede seguir trabajando en los formularios a través de su hoja de cálculo. Permitiendo seguir el desarrollo de un buen trabajo y que al tener señal o acceso a Internet se actualicen y se guarden los cambios realizados.

Por otra parte, “pocas experiencias pueden ser tan estimulantes en el desarrollo de las capacidades intelectuales y afectivas de las niñas y niños como el contacto con elementos y fenómenos del mundo natural y una oportunidad para desarrollar estas capacidades es involucrándose a tan temprana edad en el desarrollo de actividades que den un diagnóstico de los

problemas ambientales que se encuentran en su escuela y que, a partir de lo que observan, propongan ideas para resolver o prevenir dichos problemas.

REFERENCIAS

Anónimo. Ecoauditorías y agenda 21 escolar. Consulta realizada el 24 de mayo de 2013, disponible en: <http://www.cece.gva.es/eva/docs/calidad/formacio/Ecoauditorias.pdf>

Bermúdez, G y De Longhi, A. (2008). La Educación Ambiental y la Ecología como ciencia. Una discusión necesaria para la enseñanza. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 7, 275-283

Bojorquez-Tapia, L. A. y García, O. (1995). Aspectos metodológicos de la auditoría ambiental. Consulta realizada el 25 de mayo de 2013, disponible en: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/1/220/5.pdf>

Cano, V. J. Ma. (2005). La ecoauditoría en un centro educativo. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 2, 56-63.

Carmona, M. C. (1995). Aspectos jurídicos de la auditoría ambiental en México. Consulta realizada el 24 de mayo de 2013, disponible en: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/1/220/6.pdf>

González, E. (2011). Recursos de Google para el desarrollo de una unidad didáctica con estudiantes de educación superior. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11, 1-15.

Hernández, A. J., Garabito, N y Espaillet, J. (2003, agosto). ECOAUDITORÍAS ESCOLARES en un barrio periférico de Santo Domingo. Consulta realizada el 27 de mayo de 2013, disponible en: <http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd27/ecoauditorias.pdf>

Marqués, J. J. y Costa, M. C. (2002). Gestión medioambiental y auditoría. *Contaduría y Administración*, 205, 37-50.

Náger, M y Ciprián, M. (2008). Ecoauditoría: la calidad ambiental también es posible. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, 9, 85-97.

Real, J (2009). Educación “en la nube”. Consulta realizada el 23 de mayo de 2013, disponible en: <http://www.colombiadigital.net/newcd/dmdocuments/65.%20Educacion%20en%20la%20nube.pdf>

Silverio, J. L. y Moreno, C. M. (2004). *La Problemática Ambiental desde la Escuela y el Salón de Clases*. Distrito Federal, México, SEP.

Weber, J. (2008, mayo 5). Cloud Computing, are there dangers to having information infrastructure, software and services hosted on the internet rather than on our own

personal computers? Consulta realizada el 23 de mayo de 2013, disponible en:
<http://www.fba.unlp.edu.ar/tic/archivos/Q09.pdf>

IDENTIFICACIÓN DE LA NECESIDAD DE RÚBRICAS PARA LA EVALUACIÓN FLEXIBLE DE COMPETENCIAS Y SU IMPLEMENTACIÓN EN EXCEL

Rositas, J.

UANL, Universidad Autónoma de Nuevo León México.

jrositasm@yahoo.com

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL
Eje Temático: Estructuras y Dinámicas Educativas

b. Uso de las TIC en ambientes y escenarios educativos: prácticas y metodologías innovadoras.

RESUMEN

En la presente ponencia se hace una revisión de la literatura para identificar la trascendencia y necesidad del uso de rúbricas que refuercen el desarrollo y las evaluaciones del aprendizaje de competencias de la que se deriva desprende y justifica un doble objetivo: por una parte, desarrollar un referente para evaluar el nivel de competencia que podríamos declarar, en forma ilustrativa, como: llevar a cabo un proyecto de investigación exitosamente, a nivel licenciatura o maestría y complementariamente desarrollar un instrumento (rúbrica) que sirva de guía a los estudiantes, que permita a los maestros dar retroalimentación detallada y que progresivamente proporcione una evaluación fundamentada del nivel de competencia que cada estudiante vaya alcanzando durante el curso y al final del mismo y sus implicaciones con la situación laboral que enfrentará. Lo anterior, se deriva de experiencias propias y de los lineamientos de los teóricos e investigadores que han abordado los aprendizajes con enfoque de competencias, que señalan esta necesidad.

Con base en el referente desarrollado y en la reflexiones de investigadores de la materia, se desarrolla una Tabla de niveles de desempeño y la correspondiente rúbrica en Excel que se

pone a disposición en internet a los interesados. Esta aplicación en Excel permite en forma flexible, modificar la presente rúbrica, e incluso diseñar e implementar otro tipo de rúbrica, por ejemplo, la relativa al desempeño de un puesto por competencias. Se reflexiona sobre la razón de tener cinco niveles de desempeño que detallan las categorías de COMPETENTE Y NO COMPETENTE, siendo estos niveles, para la categoría de no-competente: insuficiente y deficiente, y para la categoría de competente, los niveles: umbral, proficiente y ejemplar. Se analiza la implicación de cada uno de estos niveles en la situación laboral. Se fundamenta la relación de estos niveles de desempeño con los niveles de la rúbrica para que haya congruencia, y por último, se invita a usar esta rúbrica para compartir experiencias y buscar elevar la calidad de las evaluaciones de aprendizajes basados en competencias.

Palabras clave: Competencias, Rúbrica, Producto final, Aplicación Excel,

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, en los cursos o asignaturas con enfoque de competencias se exige que los alumnos desarrollen un producto integrador. Generalmente este producto consiste en un proyecto de investigación documental o empírico, aunque sea de tipo exploratorio. El estudiante, usualmente se encuentra desorientado en relación a lo que se espera que contenga ese producto integrador, qué experiencias de aprendizaje derivará y cómo se le evaluará. Y dado que en la mayoría de los casos se trata de grupos numerosos, el maestro, además de tener que calificar exámenes finales o exámenes parciales para cerrar el curso, tiene que revisar de 10 a 20 productos finales por grupo, partiendo de la base que los grupos son de 30 a 60 alumnos y de que se forman equipos de tres personas.

El problema se agrava, si la mayoría de los equipos dejan para los últimos momentos el desarrollo del producto y no han quedado evaluados los avances parciales de esos proyectos, y en

consecuencias la evaluación final realizada por el maestro no será, ni a detalle, ni en forma oportuna para reportar a los estudiantes qué fue lo que hicieron bien y en qué áreas quedaron con insuficiente aprendizaje.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

La pregunta de investigación es:

¿Cómo pudiera un maestro o grupos de maestros, integrar una rúbrica para evaluar la competencia “Llevar a cabo un proyecto de investigación en forma flexible” y que además de ser una guía descriptiva de lo que se espera en cada apartado, sirva para evaluar cualitativamente, y con esas evaluaciones integrar una calificación cuantitativa de todo el proyecto, que al final de cuentas, vuelva a traducirse en una evaluación cualitativa del tipo cualitativo? Una pregunta secundaria es ¿De qué forma puede desarrollar esta rúbrica recurriendo a las facilidades actuales de la informática?

JUSTIFICACIÓN

Por sugerencias de investigadores del área educativa y por experiencias propias, y de colegas, se ha detectado la necesidad de que haya una rúbrica flexible, incluyente y confiable para evaluar un proyecto de investigación o artículo. En ocasiones, tres evaluadores de un concurso de investigación, en ausencia de una rúbrica, llegan a evaluaciones muy dispares; por ejemplo a un mismo trabajo de investigación, las calificaciones de los tres evaluadores en uno de estos concursos llegan a ser 87, 94 y 80. Al escribir un artículo o proyecto de investigación como producto integrador de un curso, pudiera haber una guía descriptiva, pero si se deja a la iniciativa de cada alumno, lo toman como simplemente sugerencia; que a su manera de ver, no incide en la

calidad del trabajo, o que no tiene consecuencias en la calificación. Además realmente no es una guía explicativa de que es lo que debe contener cada apartado.

Una característica de una competencia es que ésta es evaluada en relación a un referente. Si este referente es un cierto desempeño laboral, mejor. En este caso estamos abordando la capacidad de llevar a cabo exitosamente un proyecto de investigación y con base en lo anterior consideramos que es necesario el desarrollo de ese referente y su correspondiente rúbrica.

OBJETIVOS

Tenemos un doble objetivo.

El primer objetivo es identificar, y si es necesario, desarrollar un referente para evaluar el nivel de competencia de llevar a cabo un proyecto de investigación exitosamente.

Un segundo objetivo es desarrollar el instrumento (Rúbrica) que sirva de guía a los estudiantes, que nos permita dar retroalimentación detallada y llegar a una evaluación final del nivel de competencia logrado por cada estudiante y sus implicaciones a la situación laboral que enfrentará.

MARCO TEÓRICO

En la educación con un enfoque de competencias se recomienda la inclusión de Rúbricas, también llamadas Matrices de Evaluación, para llegar a tener evaluaciones que evidencien que se ha logrado la adquisición de la competencia. Un caso especial es la elaboración y uso de una Rúbrica para un producto final de un curso, que generalmente consiste en un proyecto de investigación.

Conceptualización de rúbrica

En cuanto a la conceptualización de lo que conviene entender por rúbrica, Blanco et al. (2008) puntualizan que “Las rúbricas son guías de puntuación usadas en la evaluación del desempeño de los estudiantes y que describen las características específicas de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento, a fin de clarificar lo que se espera del trabajo del alumno, de valorar su ejecución y de facilitar la proporción de feedback”.

Algunos prerequisites fundamentales, para que los estudiantes sientan la necesidad y el interés de desarrollar un proyecto de investigación y el correspondiente instrumento de medición son los siguientes.

Pre-requisitos para el interés y evaluación de un proyecto de investigación

El primer prerequisite es que haya una motivación intrínseca auténtica. Algo que influye en la motivación es la expectativa que realmente tiene el estudiante, y en cierta medida depende de lo que ya trae. Si el estudiante, trae la desesperanza aprendida (Salín-Pascual, 2003, p.94) de que la tarea es desagradable, laboriosa y de que difícilmente podrá lograrla, su motivación será baja. Si al inicio de un curso de Estadística, por ejemplo, un maestro dice “en este curso solo pasa el 40% y el 60% por ciento reprueba, y al volver a presentar en forma extraordinaria, vuelve a salir reprobado el 50%” estará generando desmotivación, sobre todo si se aúna con una baja autoestima del estudiante. El componente afectivo, también es importante, si el maestro externa simplemente comentarios del tipo “yo confío en ustedes y me sentiré muy orgulloso de todo lo que aprenderán”, influirá en la motivación. Para ello conviene fijarse metas, que con retroalimentaciones positivas frecuentes, aunque sean pequeñas, influirá positivamente en la motivación.

Importancia de la auto-fijación de metas y del feedback en la motivación

La fijación de metas, además de motivación, acarrea una necesidad del desarrollo de estrategias para el logro. Estas estrategias implican que el estudiante diseñe o acepte procesos para el monitoreo de avances y/o logros y/o problemas en la consecución de esas metas. Según Zimmerman (1989) la diferencia entre los estudiantes exitosos de los estudiantes no exitosos, es que lo primeros acostumbran con frecuencia el establecerse metas.

En cuanto al impacto que tienen las metas en el mejoramiento de la atención de los estudiantes y en un mayor involucramiento, Csikszentmihalyi (1997, p. 31), autor de la teoría del flow, ha afirmado que “cuando las metas son claras, el feedback relevante, y los retos y las habilidades están balanceadas, la atención llega a ser enfocada y su concentración completa.”

En el mismo sentido, Kyle (2004, cap. 129), dentro de las 10 consideraciones fundamentales para un mejor aprendizaje, argumenta que la primera de ellas es que el “aprendizaje requiere de propósitos”. Esto lo explica diciendo que, un ambiente educativo rico y de aprendizajes sustanciosos, resulta cuando en la Misión de la institución universitaria se fijan propósitos claros y desafiantes que atraigan y promuevan la interacción social de maestros y personal administrativo con cuyos valores y aspiraciones se propague y promueva la interacción social entre los estudiantes. Esto valores estimulan la auto-selección de los estudiantes y de los maestros de un cierto tipo y que quieran aprender en esta comunidad especial. A nivel de grupo de una clase o curso se deben de promover este tipo de valores, aspiraciones y propósitos.

Otra consideración que cita Kyle (2004, p. 151) que tiene mucha relación con las rúbricas es que el aprendizaje requiere de feedback (retroalimentación), y hace referencia a que cuando se tienen expectativas de desempeño claras y desafiantes acompañadas de retroalimentación oportuna mejora el aprendizaje. Aunque esto suena lógico, lo que tratan de evitar los educadores

progresistas son los métodos de evaluación que se limiten a calificaciones simplemente numéricas. Los métodos de calificación tradicional enfocan la atención del estudiante y del maestro en una calificación sumaria y formal. Deben promoverse las evaluaciones informales y formativas durante el semestre, que redundan en una gran motivación y en más y mejores aprendizajes.

En un sentido similar, respecto a retroalimentación y rúbricas se pronuncian Marzano et al. (2001, pág. 99), de cuya obra se han vendido más de un millón de copias. Afirma que el darle a los estudiantes feedbacks en términos de niveles específicos de conocimientos y habilidades es mejor que simplemente darles una calificación numérica; mencionando que un instrumento poderoso para tal fin es la rúbrica.

En este monitoreo, el estudiante juega un papel principal ya que debido a que se parte de la base que las metas fueron auto-impuestas, o consensadas, tendrá un interés genuino, o una motivación intrínseca en ir avanzando (Briggs, 1988). Para ello, hay que proporcionarle instrumentos de reflexión, comprensión y aprendizaje significativo para que en lo posible corrija sus propios errores y evolucione en sus competencias de auto-evaluación (Villa y Poblete, 2010). En este sentido opinan Marzano et al. (2001, p. 52) al afirmar que las rúbricas deben cubrir dos aspectos o deben de tener dos apartados; uno de ellos es el apartado de logros, en el que el estudiante auto-valore sus avances en cuanto a logros, y el otro apartado, en el que él mismo valore sus esfuerzos. En ambos apartados el estudiante recurre a la siguiente escala semántica con los correspondientes párrafos explicativos para cada nivel, siendo estos: 1= inaceptable, 2=necesito mejorar, 3=bueno, 4= excelente.

En un reporte de las Academias Nacionales de los EUA, presentado por el National Research Council (2000, p. 255) (Consejo Nacional de Investigación de EUA) se afirma que

debe de evaluarse la efectividad del aprendizaje en la práctica, en donde las mediciones del logro de los estudiantes, en este sentido, sea lo principal. El logro es indicado no solo por el dominio de conocimientos fácticos, sino que también por la comprensión conceptual del estudiante en la materia objeto de estudio y en su habilidad para aplicar esos conceptos en futuras comprensiones conceptuales y en la transferencia de estos conocimientos. Si las evaluaciones existentes no miden la comprensión conceptual y la transferencia de los conocimientos a la práctica, debemos desarrollar y poner a prueba nuevos tipos de instrumentos y mediciones.

Dentro de los esfuerzos futuros de investigación sugeridos por este Consejo Nacional de Investigación de los EUA (2001, p. 257) son los relativos a la evaluación formativa. La sugerencia va en el sentido de hacer visible el pensamiento de los estudiantes al proporcionarle oportunidades frecuentes de evaluación, feedback, y revisión, así como enseñándoles a participar en su autoevaluación, aunque afirma el mismo Consejo que la base de conocimientos sobre el cómo hacer esto con efectividad es todavía débil.

De los anteriores argumentos, el autor de esta ponencia justifica el desarrollo de rúbricas, que incluso sean diseñadas por los propios maestros mediante la aplicación en Excel que aquí se sugerirá. Uno de estos instrumentos de autoevaluación y evaluación formativas es la rúbrica que propongo, en la que se explica cada componente de un producto integrador, anteriormente, mal llamado TRABAJO final.

Wong, H.K. y Wong, R.T. (2009, pp. 264-267) , en su obra de la que al año 2009 se habían vendido 3 millones de ejemplares, afirman que los maestros efectivos proporcionan a los estudiantes un guía para llevar su score, score o puntaje, en la que se les detalla cómo pueden ganar puntos o un puntaje final (calificación) al llevar a cabo una actividad de aprendizaje o al desarrollar un producto como evidencia de aprendizaje. A esta guía para el score o guía para ir

ganando puntos, los Wong recomiendan no llamarle rúbrica enfrente de los alumnos, ya que les puede resultar intimidante. El término guía para el score, en cambio, por provenir de los deportes les puede resultar más familiar y es un término simple y comprensible para los estudiantes porque les informa sobre lo que se espera de ellos y la forma en que ellos pueden ganar puntos. Esta guía (o rúbrica), de acuerdo a los Wong, tienen tres componentes en cada uno de sus apartados o rasgos:

Criterio: Nombre, que declara la categoría o apartado o rasgo que marcará puntos en el score.

Puntaje en valores: Una escala del 0 al 4 son suficientes.

Desempeño esperado: Define y da ejemplos de los niveles de desempeño y sus correspondientes valores en puntos. Esto ayuda a los estudiantes a juzgar y revisar su propio trabajo antes de entregarlo.

Cada uno de estos componentes se presenta como columnas. En relación a esto, afirman que el aprendizaje es un proceso definible que todo estudiante puede experimentar y que nuestro compromiso como maestros es comunicar este proceso a los estudiantes en términos muy concretos.

Las anteriores consideraciones y componentes se han integrado en la aplicación en Excel que más adelante se sugiere utilizar al implementar una rúbrica.

Una buena sugerencia a futuro es incluso presentar o exponer CASOS DE ÉXITO y si son de algunos de sus compañeros, mejor.

Aprendizaje superficial y aprendizaje profundo

Por otra parte, los enfoques de aprendizaje por competencias, implican el realizar un aprendizaje profundo, en contraposición con el aprendizaje superficial que se da en los enfoques

tradicionales. En el aprendizaje superficial, el estudiante busca trabajar lo mínimo, ya que aunque se busca lograr una meta cuantitativa hetero-impuesta (pasar o sacar una calificación), considera la tarea como algo engorrosa y que lo priva de otras actividades más agradables; en el aprendizaje profundo, el aprendizaje es un proceso satisfactorio, del que el estudiante mismo programa sus actividades, incluso con antelación de varias semanas.

En el aprendizaje superficial, el estudiante no quiere ni empezar a pensar en la tarea (proyecto final) con la esperanza de que sea exentado o ya no se hable del tema durante el curso; en el aprendizaje profundo se ha desarrollado un interés genuino por la materia, con metas establecidas por mutuo acuerdo o consensadas; en el superficial, la meta es cumplir con requisitos demandados. En el aprendizaje superficial se aceptan (si acaso) pasivamente las ideas, y se muestra poco o ningún interés; en el profundo, se interacciona con iniciativa, voluntad e incluso con una actitud crítica. (Hernández et al., 2005).

También tenemos que estar conscientes que en un proceso de aprendizaje se presentan tres factores críticos que condicionan, determinan o influyen en el aprendizaje. Primeramente tenemos el factor ambiental (externo), factores físicos como son: si se escucha bien, si el aire acondicionado está a un nivel adecuado, si hay buena iluminación y buena lectura de lo proyectado; luego los factores ambientales lógicos y psicológicos: organización del proceso que se está llevando a cabo, una meta (cuál es el objetivo de la actividad) y un proceso incluyente (Por ejemplo, se sacará un numero al azar correspondiente al número de lista, para que los alumnos participen) Un factor social –personal que está vinculado a las emociones y relaciones interpersonales.

Adicionalmente, con base en la Programación Neuro-Lingüística, (Hofstadt-Roman, C. y Gómez-Gras, J.M. (2006, p. 414) tendríamos que mientras a alguien lo motiva que lo aplaudan, a

otros los motiva que los presionen y los regañen... etc. El factor emocional social se asocia a que cuando alguien acierte, todos lo celebren y cuando falle incluso sea “abucheado” informalmente y dentro de un ambiente de camaradería.

Un concepto muy relacionado con el aprendizaje profundo es el llamado Enseñanza para la comprensión (Stone-Wiske, 2008), que aunque se trata de dar respuesta a la pregunta ¿Cómo demuestran los alumnos que aprenden? la respuesta no es estandarizada, sino que hay que reflexionar para evaluar en forma sumamente reflexiva a cada estudiante. Es un enfoque interesante y desafiante para un maestro, porque aunque también se usan rúbricas o matrices de evaluación están tienen características predominantemente cualitativas en las que se evalúa cada rasgo mediante escalas semánticas bastante complejas. Las cuatro dimensiones de la comprensión que se evalúan son, conocimientos, métodos, propósitos y formas. En conocimientos se evalúa la transformación de creencias intuitivas a manejos de conocimientos disciplinarios; en cuanto al rasgo métodos, se evalúa el sano escepticismo y el pensamiento crítico. En la tabla 1, presentamos una ilustración en cuanto al rasgo conocimiento.

Tabla 1. LA DIMENSION DEL CONOCIMIENTO: Sus rasgos y niveles de comprensión

Rasgo	Creencias intuitivas transformadas.
Criterio o Preguntas para su evaluación	¿En qué medida demuestran los desempeños de los alumnos referentes al dominio de teorías y conceptos han transformado sus creencias intuitivas?
Nivel 1. Ingenuo	Faltan conceptos disciplinarios; prevalecen creencias intuitivas, folklóricas o míticas.
Nivel 2. Principiante	Ecléctico. Los alumnos mezclan creencias intuitivas con fragmentos de conocimiento disciplinario, pero siguen dominando las visiones intuitivas.
Nivel 3. Aprendiz	Prevalecen teorías y conceptos disciplinarios pero todavía aparecen creencias intuitivas, y todavía no se vincula con el sentido común
Nivel 4. Maestro o Experto	Los alumnos reconocen la importancia del conocimiento disciplinario para refinar las creencias del sentido común y la importancia de éste para inspirar, desarrollar y criticar el conocimiento disciplinario.

Fuente: Adaptación propia con base en Stone-Wiske (2008, p. 246)

En este marco teórico aquí presentado, nuestra posición es que el uso apropiado de rúbricas, contribuye a la educación con enfoque de competencias y al aprendizaje profundo y por comprensión.

MÉTODO

El tipo de investigación es conceptual, exploratorio y propositivo, en el sentido de que no se trata de una investigación empírica, sino más bien, con base en los lineamientos de los enfoques de competencias y a las experiencias personales y de colegas sobre la necesidad de evaluar proyectos de investigación, así como, con la experiencia de evaluar artículos para una posible publicación en revistas, se diseña una aplicación en Excel que permita la estructuración de rúbricas flexibles, que venga a cumplir con estos lineamientos y a llenar esta necesidad de los evaluadores.

Instrumento de Medición propuesto. Rúbrica Flexible en Excel.

En el apartado de justificación se argumentó la necesidad de que los maestros evaluadores de algún proyecto de investigación de campo, cuenten con una rúbrica. El objetivo de esta rúbrica es poder dar retroalimentación a los estudiantes, a manera de instrumento formativo y que al final del período nos diga si el estudiante puede ser considerado como COMPETENTE o NO-COMPETENTE. Aunque algunos investigadores de las competencias afirman que esta evaluación dicotómica debe ser el resultado de la evaluación, y que un profesionista o es competente o no-competente, Boyatsis (1982, pág. 23) ha afirmado desde hace tiempo que dentro del grado de COMPETENTE, pudiera muy bien hablarse de dos categorías, umbral y diferencial. El umbral, es aquel nivel formado por conocimientos y habilidades mínimas o básicas que se necesitan para desempeñar medianamente una función o un puesto, mientras que el nivel diferencial, es el nivel que distingue a quienes realizan un desempeño superior en relación de quienes tienen un desempeño medio. Por algo similar, se inclina Díaz Barriga (1999).

Referente sugerido para la evaluación de la competencia

Tomando en cuenta lo anterior hemos desarrollado el Referente de Evaluación que se presenta en Tabla 2, con cinco niveles de competencia: Insuficiente, Deficiente, Umbral, Proficiente y Ejemplar, y sus implicaciones o impactos asociados al ambiente laboral.

Ahora bien, una pregunta que amerita un grado considerable de reflexión es la relativa a qué número de sub-competencias es el adecuado al integrar la competencia de Llevar a cabo una investigación exitosamente

Si al preguntarnos cuántas sub-competencias son las importantes o relevantes para esta competencia y queremos, además, situar la competencia umbral en el nivel de 75 puntos con

base en 100, el número de estas subcompetencias no debe de exceder de cuatro con igual ponderación, ya que si fueran diez, por ejemplo, pudiera ser que al incumplirse con una de ellas, la evaluación sería de todas formas de 90 correspondiente a un nivel de COMPETENTE, en la tabla 2, a nivel de PROFICIENTE; luego entonces, una de esas subcompetencias pudiera no ser relevante o importante. Cinco todavía es un número tolerable, ya que con una que no se cumpla, la evaluación es a nivel de UMBRAL. Por otra parte, con tres subcompetencias, no habría margen de tolerancia, ya que con una incumplida ya queda a nivel de deficiente, quedando solo tres posibles resultados en las evaluaciones: insuficiente (33), Deficiente (66) y Ejemplar (100).

La tabla de referentes (ver tabla 2) está formada prácticamente de cuatro niveles de desempeño, ya que el nivel de EJEMPLAR es un caso especial o extremo. Como una consecuencia natural, las subcompetencias, a su vez, bien pueden ser cuatro, lo cual implica que todas son importantes, ya que si una de ellas está ausente y no se cumple al 100% con las otras tres, ya se considera, con menos de 70 puntos que el evaluado no es COMPETENTE, lo cual suena razonable.

De lo anterior, al diseñar la rúbrica o matriz de evaluación de esta competencia, pudiéramos apegarnos al método IMRD, reconocido internacionalmente como formado por INTRODUCCION (Incluyendo Revisión de la Literatura), MÉTODO, RESULTADOS Y DISCUSIÓN (incluyendo CONCLUSIONES), con lo que cada una de estas sub-competencias ameritan alrededor de una cuarta parte de importancia o ponderación de 25% cada una. Ahora bien, adicionalmente a apegarnos a la metodología IMRD, conviene incluir dos apartados o subcompetencias adicionales relativas al ABSTRACT y a REFERENCIAS, por lo que se sugiere que las subcompetencias con sus respectivas ponderaciones que se presentan en Tabla 3 sean las

que se utilicen en la rúbrica “Llevar a cabo una investigación exitosamente”, poniéndose como requisito de aceptación que se incluyan estas dos subcompetencias adicionales.

Tabla 2. Niveles de Desempeño de Competencia en Trabajos de Investigación.

Nivel de desempeño		Puntaje	Impacto en situación laboral
Insuficiente	No-Competente	49 o menos	El jefe o coordinador de este egresado, prácticamente llevará a cabo la mayor parte del trabajo, ya que los <u>productos</u> de su colaborador <u>no son aceptables</u> . <u>Están lejos de la calidad mínima</u> . El egresado deberá ser de nuevo capacitado para que realmente sea competente.
Deficiente		Entre 50 y 69	El egresado requerirá de supervisión y guía considerable para que su <u>producto se sitúe en el nivel de “casi aceptable” o Umbral</u> .
Umbral	Competente	Entre 70 y 84	El egresado es prácticamente autónomo en la realización de su trabajo, y <u>sus productos son apenas aceptables</u> . Requiere de cierto apoyo o supervisión para que sus productos sean considerados como buenos o excelentes.
Proficiente		Entre 85 y 94	El trabajo del egresado es realizado sin necesidad de supervisión, el egresado es prácticamente autónomo y sus <u>productos</u> , sin ser considerados como resultado de un experto, <u>son buenos</u> .
Ejemplar (Experto potencial)		Entre 95 y 100	El trabajo del egresado es realizado en forma completamente autónoma y sus <u>productos son excelentes</u> , como obra de un experto. Los atributos, rasgos y habilidades del egresado deben promoverse en otros trabajadores o darle una capacitación básica para que apoye o capacite a otros.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3. Componentes del producto integrados y ponderaciones.

SUBCOMPETENCIA (Apartados)	Ponderación	JUJUSTIFICACION de la PONDERACION
Abstract Evita el tener que revisar las partes clave del documento para enterarnos en forma rápida sobre qué se ha abordado, cómo y con qué resultados.	5%	Es una subcompetencia de relativa importancia o apartado solo conveniente.
1. Introducción (Incluye revisión de literatura) Se responde a qué es lo que se ha investigado, como se ha hecho y qué es lo que se hace en la presente investigación e incluye planteamiento, objetivos, hipótesis, preguntas de investigación, justificación y limitaciones.	35%	Se considera muy importante por incluir la revisión de la literatura en forma crítica (incluyendo qué métodos han sido utilizados en esas investigaciones previas) tendiente a un planteamiento del problema que es considerado el corazón de la investigación y del cual se derivarán en forma natural los siguientes apartados.
2. Método Se identifica el tipo de investigación y el cómo (procedimientos) y con qué instrumentos de análisis se tratará de encontrar respuestas empíricas al problema planteado	20%	Al haber sido identificado el problema, y con qué métodos se han tratado de solucionar problemas de investigación similar, aunque el apartado tiene alrededor de una cuarta parte de importancia se le da algo menos de importancia ya que la decisión de qué método elegir y cómo llevarlo a cabo (aunque sea novedoso) puede considerarse como una consecuencia natural de la buena realización del apartado 1 referente a introducción
3. Resultados Se llevan a cabo los análisis (generalmente estadísticos) con una plena utilización del método seleccionado para dar respuesta a las hipótesis y preguntas de investigación y cumplir con los objetivos planteados.	20%	De igual forma este apartado, aunque meritorio, está condicionado por la congruencia con el problema planteado y con la plena comprensión del método seleccionado.
4. Conclusiones y Discusión Se considera una recapitulación de los apartados anteriores, aunque con congruencia y espíritu crítico, respecto a lo que haya planteado el autor de la investigación y su comparación con resultados de investigaciones afines o previas al problema investigado.	15%	Por considerarse recapitulación y evaluación de apartados previos, por ejemplo <i>Resultados</i> , se le da menos ponderación que al apartado previo.
Referencias Cantidad, y calidad en cuanto a cuantos <i>journals</i> en inglés se utilizaron, actualidad y nivel de reconocimiento, al igual que obras clásicas y algunos sitios de internet de valor.	5 %	Aunque pudiera considerarse algo puramente metodológico (que vaya de acuerdo a la APA) debe llevar una cierta importancia evaluándose en función de la cantidad y calidad de las fuentes utilizadas. Su importancia es relativamente baja, ya que aunque no se cumpliera con este apartado, la evaluación de la calidad de las fuentes se cubriría en el apartado 1.

Fuente: Elaboración propia

RESULTADOS

Con base en las sugerencias de teóricos e investigadores, algunos de ellos citados en esta ponencia, y tratando de seguir los lineamientos de autoridades educativas en la promoción de los enfoques por competencias, se sugiere la difusión y promoción del siguiente instrumento o

RÚBRICA.

Disponibilidad y Accesibilidad de la aplicación en Excel para adaptar Rúbricas.

Esta instrumento de evaluación, que le llamaremos también simplemente aplicación fue desarrollado por el autor de la presente ponencia y lo pone disponible en la RED de internet. Para tener disponible la aplicación en Excel de esta rúbrica, clicar en la siguiente dirección

http://dc654.2shared.com/download/pXecTJG6/Rbrica_PRODUCTO_INTEGRADOR.xlsx?tsid=20130515-224824-d6f45fd1

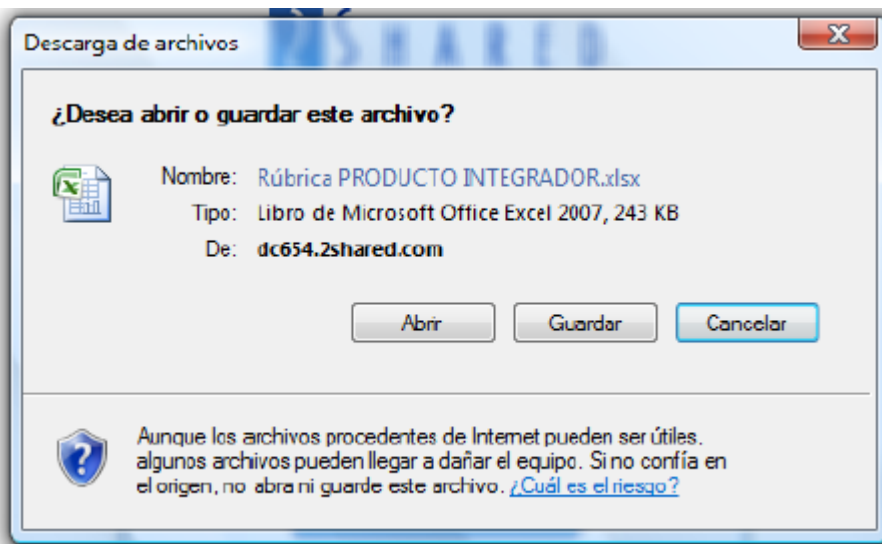
Al activar esta aplicación aparece en la pantalla la caja de diálogo que se muestra en ilustración 1. Para descargar la aplicación hay que darle clic en el segundo DOWNLOAD que aparece abajo, (extremo inferior) y que se ha encerrado en una elipse.

Ilustración 1. Pantalla para descarga la aplicación PRODUCTO INTEGRADOR.XLSX



Después de hacer clic en el botón DOWNLOAD del externo inferior de ilustración 1, aparece la caja de diálogo que se muestra en Ilustración 2, y al responder GUARDAR ya puedes contar con la aplicación en tu computadora. Las celdas u hojas bloqueadas pueden desprotegersse con la contraseña “aprende”.

Ilustración 2. Caja de diálogo para bajar (Guardar) la aplicación de Excel.



Procedimiento de Adaptación y Utilización de la aplicación de RÚBRICA en Excel.

En este sistema se reconocen varios tipos de personas participantes: un diseñador, en este caso el autor de esta ponencia, Dr. J. Rositas, y tres grupos de usuarios.

El DISEÑADOR es quien planea, diseña y controla la funcionalidad total de esta aplicación de Rúbrica; todo ello puede ir mejorando con las sugerencias de los grupos de usuarios, además de las experiencias y reflexiones del diseñador.

Los tres GRUPOS DE USUARIOS son:

- 1) GRUPO ADAPTADOR O Persona adaptadora DE LA RÚBRICA. El maestro, el líder o grupo de maestros que adaptan y alteran los parámetros (contenidos y relaciones) de esta RÚBRICA.
- 2) GRUPO EVALUADOR. Los maestros que utilizan la aplicación para evaluar a sus alumnos, pero que no pueden alterar los parámetros de esta rúbrica y solo la llenan, y utilizan sus resultados para evaluar a sus alumnos; o en caso de puesto de trabajo, el grupo evaluador o los jefes que utilizan una adaptación de esta rúbrica para evaluar a sus colaboradores.
- 3) GRUPO DE EVALUADOS O EN AUTO-EVALUACION. Los alumnos o colaboradores en evaluación, que también pueden llenar esta rúbrica, a manera de autoevaluación.

La presente rúbrica, dentro de cierta funcionalidad estándar, tiene flexibilidad. La flexibilidad se refiere a que puede ser adaptada a otras aplicaciones. Estas otras aplicaciones pueden ser la evaluación del DESEMPEÑO EN UN PUESTO POR COMPETENCIAS, LA EVALUACION DE LA COMPETENCIA DE LIDERAZGO DE UNA PERSONA O EJECUTIVO, etc.

Las características estándar de la aplicación es que los nombres de las hojas no deben de cambiarse, para que en la aplicación se siga actualizando automáticamente la hoja RESUMEN. En la presente aplicación la competencia que se evalúa es “Llevar a cabo un trabajo o proyecto de investigación exitosamente”, pudiendo ser en otros casos, por ejemplo “Evaluar la competencia de LIDERAZGO”.

Para cada una de estas competencias se consideran, un total de seis sub-competencias, y en cada sub-competencia pueden incluirse hasta siete indicadores de cada subcompetencia. Y, por último, cada indicador puede tener dos tipos de niveles, uno del tipo SI/NO, y otro de con tres opciones: A) No cumple, B) Cumple Parcialmente y C) Cumple completamente. En seguida se explica a detalle cada uno de estos componentes.

Realmente hay cuatro sub-competencias centrales, que en caso de ser realmente importantes, sus ponderaciones deben de estar cerca del 25%. Pueden integrarse con seis competencias, pero dos de ellas son solo complementarias. El GRUPO ADAPTADOR, que al igual que el diseñador, conoce la contraseña, para mantener bloqueados ciertos campos, que son adaptables para cada aplicación en particular. Cuando el grupo adaptador tiene la contraseña, puede entrar a modificar, prácticamente todo, pero se sugiere que cambie, en la hoja RESUMEN solamente el nombre de cada subcompetencia y las ponderaciones. No se recomienda cambiar el resto de los campos, ya que por actualizarse automáticamente a partir de lo que se vaya llenando en las hojas de subcompetencias, de alterarse otros campos pudiera ponerse en riesgo la correcta funcionalidad de la aplicación. Como ya se mencionó los EVALUADORES ó AUTO-EVALUADOS, al no conocer la contraseña, en la hoja RESUMEN solo pueden alimentar los campos del recuadro de DATOS DE IDENTIFICACION. Las evaluaciones cualitativas y

cuantitativas que produce la aplicación se enmarcan en un recuadro “pantalla”, que se muestra en ilustración 3.

Ilustración 3. HOJA RESUMEN.

RUBRICA PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA:
Llevar a cabo un trabajo de investigación exitosamente.

(En esta hoja RESUMEN, el usuario solo puede modificar los datos del cuadro de Datos de Identificación)

Datos de identificación					
Evaluador(a):	Dr. Juan Rositas Martínez	Fecha:	15/05/2013	Aclaraciones o sugerencias de mejora, enviar e-mail a jrositasm@yahoo.com	
Evaluadora:	Jessica Gonzalez M.				

Hoja	Sub-Competencia	Ponderación (%)	Nivel observado de la sub-competencia			Hoja
			Evaluación	Calificación	Puntuación	
A	Abstract	5	PROFICIENTE	85	4.3	A
B	1. Introducción	30	UMBRAL	79	23.6	B
C	2. Método	25	UMBRAL	80	20.0	C
D	3. Resultados	20	DEFICIENTE	60	10.0	D
E	4. Discusión y conclusión	15	PROFICIENTE	88	13.1	E
F	Referencias	5	UMBRAL	83	4.2	F
Total:		100	UMBRAL		76.1	

Firma del evaluador: _____ Firma del evaluado: _____

Fuente: Elaboración propia. Modificable por adaptadores Producido por la aplicación

En la ilustración 4 se muestra la estructuración lógica o conceptual de una competencia, por ejemplo el Llevar a cabo un proyecto de investigación exitosamente. En la ilustración 5 inmediatamente debajo, se muestra la implementación en la aplicación de Excel de la sub-competencia A, referente a la elaboración de un Abstract. En esta ilustración 5 se muestran dos tipos de indicadores, el 1.3 que se encierra en la primera elipse, un indicador que hace referencia a que si en el abstract “Incluye información sobre el método y el universo o cobertura del estudio” siendo el criterio de evaluación del tipo de 3 opciones: 1) no cumple con el criterio, 2) Información deficiente y 3) cumple completamente. Si se opta por la opción 2, porque falta “hablar sobre el método”, esta anotación se puede hacer en la columna COMENTARIOS. Como una aclaración el GRUPO ADAPTADOR, en vez de redactar como opción 2 “Información

deficiente” pudo haber anotado “Cumple parcialmente”. Como una indicación adicional para el GRUPO ADAPTADOR, cuando se traten de solo dos opciones hay que utilizar los dos “cajones” de debajo de cada celda para cada subcompetencia que se cruza con la columna de “posibles respuestas” para que la suma de “Puntuación Máxima alcanzable” esté correcta.

Ilustración 4 ESTRUCTURA LÓGICA DE COMPONENTES DE UNA COMPETENCIA

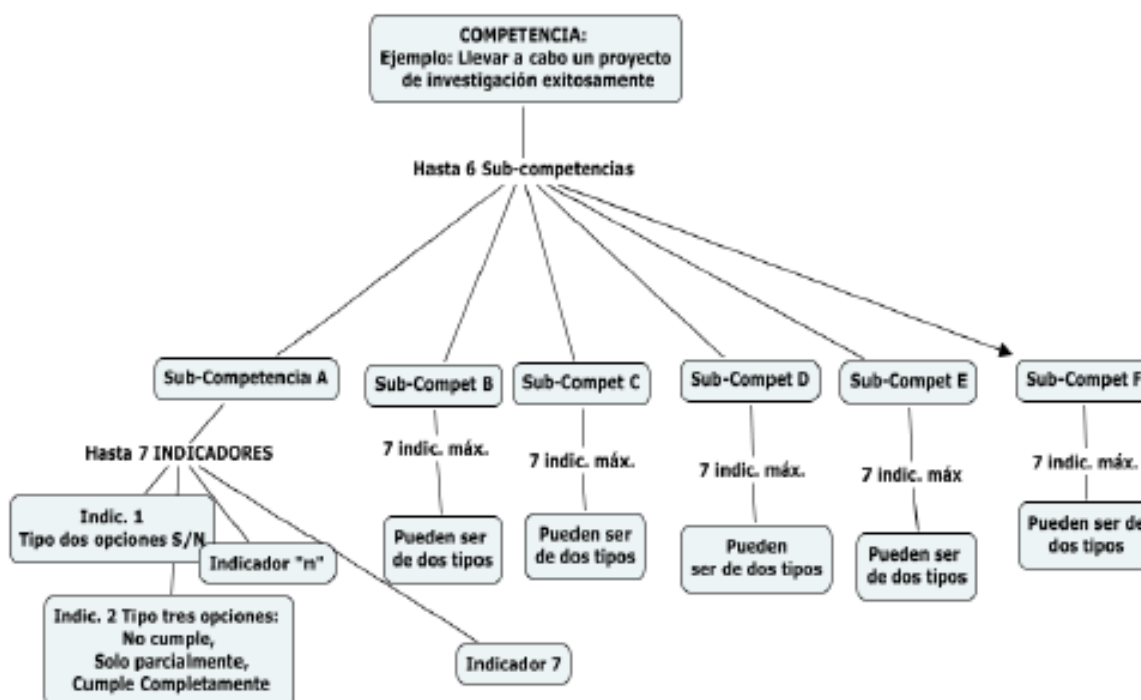


Ilustración 5: IMPLEMENTACION DE INDICADORES EN LA APLICACIÓN.

Subcompetencia A : Abstract		Evaluadora		Dr. Juan Rosales Martínez		
		Información alimentable solo en áreas sombreadas.		JESSICA GARCIA M. B.		
				Fecha: 15/05/2013		
Ítem	Criterios de Evaluación	Possibles respuestas	Valor	Nivel alcanzado en el indicador	Puntos Logrados	COMENTARIO
1.1	Evaluación en el rango de 180 a 280 palabras	A) No presenta Abstract.	0	B) Abstract fuera de rango	0.3	
		B) Abstract fuera de rango	0.5			
		C) Cample con el rango	1			
1.2	Incluye el objetivo general del estudio.	A) No cumple con criterio	0	B) Si cumple	1	
		B) Si cumple	1			
1.3	Incluye información sobre el método y el análisis o cobertura del estudio.	A) No cumple con criterio	0	C) Si cumple completo	1	
		B) Información deficiente	0.5			
		C) Si cumple completo	1			
1.4	Incluye los principales resultados: ¿(Qué se encontró en el estudio?) y conclusiones: ¿(los resultados son congruentes o incongruentes con otras investigaciones?)	A) No cumple con criterio	0	C) Cample por completo	1	
		B) Cample parcialmente	0.5			
		C) Cample por completo	1			
1.5	Incluye palabras clave	A) No cumple con criterio	0	D) Si cumple	2	
		B) Si cumple	2			
1.6	La calidad de la redacción	A) Comprensión pero con oportunidades de mejora	2	B) Buena	3	
		B) Buena	3			
		C) Excelente	4			
1.7		d			0	
		e				
		f				
Calificación=		85	Puntuación máxima alcanzable	10	Puntos logrados=	8.5
						PROFICIENTE

RESUMEN		Guía Breve e IMPACTO LABORAL		SubCompetencia A		SubCompetencia B		SubCompetencia C	
---------	--	------------------------------	--	------------------	--	------------------	--	------------------	--

Se muestra finalmente, a manera ilustrativa los indicadores de la subcompetencia Introducción. (Ilustración 6)

Ilustración 6 INDICADORES DE LA SUBCOMPETENCIA INTRODUCCION

PRESENTACION GLOBAL: Se inicia presentando en forma lo que se aborda el estudio o investigación en los apartados siguientes
ANTECEDENTES Se explica qué se ha encontrado en estudios conceptuales (teóricos) e investigaciones previas sobre el tema de estudio, argumentos a favor y en contra, así como experiencias propias y generalizaciones empíricas derivadas de la práctica profesional.
CITAS Y REFERENCIAS. Los estudios e investigaciones previas están correctamente citadas y documentadas en un apartado de REFERENCIAS de acuerdo a la APA.
PLANTEAMIENTO Y DECLARACIÓN DEL PROBLEMA. Incluye el planteamiento formal del problema con base en ANTECEDENTES y también se incluye una pregunta general de investigación.
JUSTIFICACIÓN. La justificación explica por qué es importante esta investigación con argumentos fundamentados.
OBJETIVOS: Se presenta un objetivo general y objetivos específicos que se desprenden del objetivo general y se relacionan directamente con él.
HIPOTESIS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN: Hay una hipótesis o pregunta de investigación para cada objetivo específico.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En la presente ponencia se establecieron dos objetivos complementarios: Por una parte desarrollar un referente para evaluar el nivel de competencia de llevar a cabo un proyecto de investigación exitosamente y por la otra parte complementaria, el desarrollar un instrumento (Rúbrica) que sirva de guía a los estudiantes, que permita a los maestros dar retroalimentación detallada y con la que se pueda llegar a una evaluación final del nivel de competencia fundamentado que cada estudiante logre y sus implicaciones a la situación laboral que enfrentará. Lo anterior, derivado de los lineamientos de los investigadores aprendizajes con enfoque de competencias, que señalan esta necesidad y en experiencias propias.

Se desarrollaron Tabla de Referentes de niveles de desempeño (Tabla 2) y la correspondiente rúbrica en Excel que se puso a disposición de los interesados. Se reflexionó sobre la razón de tener cinco niveles de desempeño que detallan las categorías de COMPETENTE Y NO COMPETENTE, siendo estos niveles: insuficiente, deficiente, umbral, proficiente y ejemplar, analizando la implicación de cada uno de estos niveles en la situación laboral. Se fundamentó la relación de estos niveles de desempeño con los niveles de la rúbrica para que haya congruencia, y por último, se invita a usar esta rúbrica para compartir experiencias y buscar elevar la calidad de las evaluaciones de aprendizajes basados en competencias.

REFERENCIAS

Blanco. A. et al. (2008). La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. España:

Octaedro.

Briggs, J. (2005). Calidad del aprendizaje universitario. Madrid: Narcea.

Cikszentmihalyi, M. (1997). Finding Flow. New York: Basic Books.

Boyatzis, R.E. (1982). The competent manager: A model for effective performance. Canadá:

Wiley-Interscience.

Díaz Barriga, Arceo, F. (1999). Estrategias para el aprendizaje significativo: Fundamentos,

adquisición y modelos de intervención: Una visión constructivista. México: McGraw-Hill

Hernández, F., Martínez, P., Fonseca, P., & Rubio, M. (2005). Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación Superior. Madrid: La Muralla, S.A.

Hofstadt-Román, C.J, van-der y Gómez-Gras, (2006). Competencias y habilidades profesionales para universitarios. Madrid: Díaz de Santos.

Kyle, J. (2004). To want to learn. New York: Palgrave McMillan.

Marzano, J., Pickering, D.J., Pollock, J. E. (2001). Classroom Instruction that Works. Research-Based Strategies for Increasing Student Achievement. Alexandria, VA, USA: ASCD

National Research Council. (2001). How People Learn. Washington, D.C. : National Academy Press.

Salín-Pascual, Rafael, Dr. en C. M. (2003). Reflexiones sobre PSIQUIATRÍA en el siglo XXI. México, D.F. EdaMex.

Stone-Wiske, Martha (Compiladora, 2008). La enseñanza por comprensión: Vinculación entre la investigación y la práctica. Buenos Aires: Paidós

Villa, A., & Poblete, M. (2010). Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. (Tercera ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.

Wong, H. K. and Wong, R. T. (2009). *The First Days of School: How to be an effective teacher*.
USA: Wong Publications.

Zimmerman, B. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal
Education Psychology*, 81(3), 0022-0663.

INCORPORACIÓN DE RECURSOS DE LA WEB 2.0 COMO ELEMENTOS INNOVADORES DE APOYO EN LA DINÁMICA DOCENTE.

Torres S.

Facultad de Ciencias de la Comunicación, UANL, N.L., México

sergio.torresfl@uanl.edu.mx

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL
Eje Temático: Innovación: Estructuras Y Dinámicas Educativas.

a) Uso de las TIC en ambientes y escenarios educativos: prácticas y metodologías innovadoras.

RESUMEN /ABSTRACT

Este trabajo presenta la experiencia con un grupo de profesores de educación básica superior a quienes se les ofreció incluir en su dinámica docente la incorporación de un Blog como recurso educativo y como propuesta de innovación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Las redes telemáticas han sido un detonante que redimensiona los procesos de comunicación y de las nuevas formas de aprendizaje, la Web 2.0 ofrece libremente herramientas y aplicaciones que, mediante un sentido pedagógico, bajo un diseño instruccional, permite una integración más fácil e incluyente en los diferentes niveles educativos. La educación telemática mediada en las redes es en este contexto una innovación educativa un recurso de nuestra sociedad, esta modalidad educativa permite flexibilidad en espacio y tiempo, además del aprendizaje extra áulico. Este trabajo propone una estrategia que permite contribuir con el desarrollo de nuevas formas de gestión en el ejercicio docente a partir de incorporar recursos con fines educativos disponibles en la Web 2.0

Palabras clave: Innovación educativa, Blog educativo, Web 2.0, Educación a distancia, TIC.

INTRODUCCIÓN

En una sociedad del conocimiento, la disponibilidad de recursos que ofrecen las tecnologías de la información y de la comunicación deben ser aplicadas en beneficio de la comunidad, éstas, son el medio ideal para dar a conocer las innovaciones y las tendencias que la ciencia hace del conocimiento, este conocimiento es aportado por los diferentes miembros de la sociedad quienes lo disponen de la manera más apropiada. El desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación, ha generado productos como las redes sociales, las cuales se han posesionado en el acontecer diario de los individuos, formando estructuras entre personas, grupos sociales e instituciones logrando interactuar en sus diferentes contextos y de sus intereses comunes. Herramientas de comunicación social en la Internet como las que se disponen en la Web 2.0 logran detonar el redimensionamiento del proceso de comunicación y del aprendizaje. Mediante la creación de redes telemáticas virtuales contribuyen como un recurso para el aprendizaje, como herramienta de comunicación permite generar y compartir recursos. La educación a distancia mediante redes telemáticas en este contexto, es un recurso que la sociedad dispone, esta modalidad educativa posee características particulares que permiten flexibilidad en espacio y tiempo, además de plantear nuevas perspectivas de los elementos componentes del proceso de enseñanza y del aprendizaje.

Las tendencias globales en el área educativa, proponen incorporar las Tecnologías de la Información y Comunicación como elemento innovador a los procesos educativos, para esto, el docente requiere contar con competencias en el uso y manejo de las TICs, que le permitan un apropiado desempeño en la utilización de los recursos disponibles. De estas tecnologías, las redes mediáticas proporcionan los recursos y condiciones para aprovecharlos en la educación, sin embargo, es importante reconocer que dé inicio, el profesor debe ser capacitado para apoyarlo en

su actividad docente y la incorporación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en su labor educativa sea más amable y efectiva.

En el contexto educativo latinoamericano es interesante conocer el resultado de incorporar recursos disponibles en las redes mediáticas a la dinámica docente, observar la respuesta de los docentes al nuevo entorno educativo que demanda el uso de las tecnologías en su labor académica y reflexionar en relación de aproximar los recursos disponibles en la Web en beneficio de la educación. El inicio de partida para este estudio tuvo como base contextualizar al docente en los temas relacionados con la educación a distancia y la utilización de herramientas en la Web 2.0 para la creación de espacios virtuales utilizados como plataformas educativas. Ante la perspectiva del uso de las tecnologías en beneficio de los procesos de enseñanza y del aprendizaje se ha implementado una serie de esfuerzos y políticas educativas, con el fin de aproximar al docente a los beneficios que ofrece la incorporación de recursos disponibles en las redes mediáticas virtuales a su labor académica. El Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 establece como prioridades educativas elevar la calidad de la educación, reducir las desigualdades de género y de grupos sociales en las oportunidades educativas, desarrollar y utilizar nuevas tecnologías, y promover la educación integral en todo el Sistema Educativo Nacional (CNFE, 2009).

La innovación en la enseñanza universitaria a partir del uso de blogs ha sido estudiada en un trabajo realizado por Salinas y Viticcoli (2008), quienes integraron un blog en una unidad de aprendizaje presencial, el cual fue creado como un espacio de enseñanza-aprendizaje en el que se plantearon y resolvieron actividades didácticas. La experiencia descrita y sus resultados arrojaron evidencia que permite señalar la potencialidad que poseen los blogs para optimizar la enseñanza y el aprendizaje en sus diferentes dimensiones. Esta herramienta se presenta como instrumento

que permite la innovación didáctica, en la medida que su utilización sirve de soporte para un modelo de enseñanza-aprendizaje, así como para la favorecer nuevas prácticas docentes.

Las fuentes de consulta relacionadas en el tema de innovación educativa mediante recursos de la Web se encuentran muy dispersas y por este motivo dificultan la incorporación de las redes telemáticas en la educación como labor académica, una propuesta para administrar información académica y utilizarla como recursos didácticos en el aula es mediante la incorporación de blogs por parte del docente, la aplicación de recurso como los blogs permitirán la convergencia entre los elementos y actores de la educación a distancia localizando en un solo punto; al docente, el alumno y los materiales de apoyo. (De Haro, 2008).

El presente trabajo, tiene como propósito desarrollar competencias didácticas y de uso en aplicación de las tecnologías de la información y de la comunicación, en los docentes involucrados en este estudio con el fin de crear un espacio virtual en las redes mediáticas, permitiendo con esto un espacio académico de una manera segura, confiable, económico y eficiente para docentes y alumnos.

El cuestionamiento medular de este estudio es planteado de la siguiente manera:

1.- ¿La incorporación de un espacio virtual como el blog educativo, favorece las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en relación a los que no los utilizan?

2.- ¿Los medios telemáticos utilizados en el aula, permitirán una dinámica docente diferente, innovando de esta manera la relación entre los elementos componentes de la educación?

Para aproximar las respuestas al cuestionamiento anterior se proponen las siguientes metas de estudio, las cuales se mencionan a continuación:

Proponer un procedimiento básico para la elaboración de un blog con fines educativos, con los cuales se pueden lograr resultados exitosos sin un nivel de alfabetización digital avanzada.

Dar a conocer a los docentes, las diferentes herramientas y aplicaciones que tiene la Web 2.0 y su aplicación con metodología pedagógica, como apoyo al proceso de enseñanza.

Incorporar un espacio virtual en la web 2.0 como elemento innovador en la educación.

Contextualizar al docente, en la modalidad educativa no presencial, a distancia, y favorecer con esto, las prácticas de enseñanza y de aprendizaje utilizando los medios telemáticos.

MARCO TEÓRICO

La web 2.0 se re-conceptualiza a partir del artículo de O'Reilly, titulado "What Is web 2.0. Design Patterns and Business models for the Next Generation of Software" el cual se publica en 2005.

El actual crecimiento desmedido de la llamada Web 2.0 está asociado directamente al desarrollo de software social, es una herramienta que facilita que la gente común se comunique, colabore y publique de forma totalmente transparente. La Web siempre debe ser de y para la gente, es además, el espacio compartido para la generación de conocimiento, trabajo colaborativo a distancia y la publicación de cientos de tipos de contenidos en sus diferentes formatos. Finalmente menciona que la gente desea comunicarse y cooperar con otra gente (Orihuela, 2005).

En artículo publicado por O'Reilly (2005), señala siete principios constitutivos de las aplicaciones Web 2.0, menciona que poseen especificaciones técnicas muy particulares, de las cuales consideramos las acordes a nuestro trabajo (Cobo y Pardo, 2007).

La World Wide Web como plataforma.

Las herramientas Web 2.0 utilizan su servidor para almacenar la información, y el usuario conectado a la red siempre tiene acceso a ella.

Aprovechar la inteligencia colectiva.

O'Reilly (2005) señala que cualquier usuario puede aportar la definición de un término y cualquier otro puede corregirlo, transformando al usuario de un mero consumidor a un co-desarrollador de forma productiva para la plataforma. Cobo y Pardo (2007) citan a Berners-Lee (2000) del cual mencionan que ya hablaba de estos principios cuando pensó y creó la Web a principios de la década de 1990.

La Web 2.0 nos ofrece recursos que permiten incorporar información directamente a la Internet mediante herramientas como los Blogs o Weblogs. Los blogs, son espacios virtuales que permiten colocar información de manera cronológica muy al estilo de una bitácora de actividades, que tiene como particularidad incorporar información personal, permitir la participación de varias personas o hasta de una comunidad, en la actualidad son de uso popular, propiciando en el usuario una experiencia de aportación creativa, que permite la fácil creación, productividad, posibilidad de indexación y visibilidad gracias a los buscadores en la red, lo cual justifica su éxito (Cobo y Pardo, 2007).

Rojas, O., Alonso, J., Antúnez, J., Orihuela, J. (2005), resumen los porqués de su popularidad: los blogs son fáciles de usar, son gratuitos, son interactivos, humanizan a las organizaciones, son creíbles, inmediatos, directos e infecciosos, no son intrusivos, otorgan autoridad e influencia, permiten llegar a Audiencias que han abandonado otros medios, crean comunidad, ayudan a aumentar la notoriedad de la organización en la red, refuerzan la cultura de la organización y ayudan en momentos de crisis institucionales.

En el contexto de la sociedad del conocimiento, las tecnologías con fines en su uso educativo, ya sean empleadas para la enseñanza presencial o a distancia, se han convertido en un soporte fundamental para la formación académica, beneficiando a un universo cada vez más amplio de personas. Esta asociación entre tecnología y educación no sólo genera mejoras de carácter cuantitativo, es decir, la posibilidad de enseñar a más estudiantes, sino que principalmente de orden cualitativo: los educandos encuentran en Internet nuevos recursos y posibilidades de enriquecer su proceso de aprendizaje. (Cobo y Pardo, 2007).

El blog educativo o también denominado blog de aula puede ser considerado como un espacio de Internet que utilizan docentes y alumnos con la finalidad de mejorar los procesos de aprendizaje realizando entradas relacionados con los temas de la clase. Los blog educativos son utilizados generalmente como medios donde los estudiantes toman notas las lecturas de clase o de algún de proyectos de investigación, publican textos de fin de cursos, realizan reflexiones personales, suben videos e imágenes relacionadas con el curso, entre otras, sobre las cuales intercambian ideas. Comúnmente en los blogs de aula, los lectores no son sólo los profesores y los alumnos, sino que también se involucra en ciertas ocasiones a los padres de familia. (Bañales, 2009).

Un blog utilizado como herramienta de comunicación en la red hace posible la existencia de una comunidad académica donde los estudiantes enriquecen los temas y aprenden de las distintas participaciones argumentadas de sus compañeros. Esta herramienta también permite medir la participación a través de las relatorías asignadas a los estudiantes acerca de un tema. El reto de los profesores está en lograr que los estudiantes sintetizen y apliquen la comprensión en una variedad de contextos y situaciones. (Vásquez y Arango, 2006).

Algunos de los beneficios que nos puede aportar una red social creada para trabajar con los alumnos son mencionados por De Haro (2008) quien señala que permite centralizar en un único sitio todas las actividades docentes, profesores y alumnos de un centro educativo; incrementa el sentimiento de comunidad educativa tanto para alumnos como para profesores debido al efecto de cercanía que producen las redes sociales; favorece el proceso comunicativo al aumentar la fluidez y sencillez en la interacción entre profesores y alumnos; incremento de la eficacia del uso práctico de las TIC, al actuar la red como un medio de aglutinación de personas, recursos y actividades.

METODOLOGÍA

El presente estudio describe la experiencia de capacitar a un grupo de docentes de educación media de una Escuela Secundaria en el estado de Nuevo León, en el uso y aplicación de páginas educativas mediante herramientas disponibles en la Web 2.0

Se solicitó del apoyo de los docentes para prepararlos en el uso y manejo de las tecnologías de la información y de la comunicación, lo cual favorecerá al aplicar lo aprendido en su dinámica de enseñanza de sus cursos presenciales.

La naturaleza de la investigación es exploratoria-descriptiva, ya que consistió en parte en la revisión de casos de éxito en la implementación de recursos digitales como páginas educativas virtuales y la respuesta de los docentes ante esta propuesta en el salón de clases.

Conforme a la dimensión temporal, el tipo de estudio fue transversal, ya que se determinó como tiempo único para la recolección de las observaciones solamente el tiempo presente (Hernández, Fernández y Baptista 2003).

En suma, el presente estudio tuvo un diseño exploratorio, descriptivo y transversal, basado en la observación directa de una situación que se plantea y que a criterio personal es motivo de atención y de oportunidad para desarrollar propuestas que permitan el logro de metas y objetivos relacionados con la incorporación de recursos digitales en la dinámica docente como factores innovadores en el aula.

Se programó un curso por dos semanas después del horario laboral del grupo de docentes. Este curso se realizó en dos etapas la primera, en sesiones presenciales y posteriormente una dinámica donde los participantes practicaron la modalidad educativa a distancia. El curso fue estructurado con temáticas relacionadas al contexto de la educación a distancia. Finalmente una sesión de exposición de trabajos realizados, dudas, respuestas y aportaciones que permitieron concretar el objetivo de este curso; La aplicación didáctica de la Web 2.0. Antes de iniciar se realizó una encuesta de diagnóstico, con el fin de tener una perspectiva del grupo en relación a la educación a distancia y uso de las TICs.

RESULTADOS

Este trabajo cubrió plenamente las metas y objetivos propuestos, cabe señalar que los docentes capacitados en este curso no contaban con experiencia previa a este tema logrando elaborar mediante un curso básico un espacio virtual, su propia página-blog.

Los docentes lograron desarrollar sus aptitudes en el ámbito de las tecnologías de la información y comunicación, en la elaboración de un espacio virtual en la Web 2.0, mediante la creación de una pagina-blog, como elemento innovador en la dinámica de enseñanza y de aprendizaje de cursos presenciales.

Los docentes conocieron las diferentes herramientas y aplicaciones que tiene la Web 2.0 y su aplicación con metodología pedagógica que les permite un apoyo al proceso de enseñanza.

Las páginas-blog creadas por los docentes incorporan aplicaciones que permiten presentaciones en formatos digitales de texto, imágenes, audio y video.

Los recursos digitales en la Web 2.0 vistos en la capacitación, lograron despertar el interés de los docentes y su inquietud por utilizar las diferentes herramientas con fines didácticos.

Se favoreció la práctica docente de la modalidad de aprendizaje a distancia al contextualizar su función y ubicar el rol del profesor en esta modalidad educativa no presencial, a distancia. Comprendiendo a su vez los diferentes roles que involucra la modalidad a distancia, como es el rol de facilitador, de alumno, de diseñador instruccional y de creador de recursos digitales con fines didácticos.

Se logró que los docentes involucraran las Tecnologías de la Información y Comunicación en su trabajo docente, favoreciendo la práctica académica y la actitud positiva ante las propuestas de innovación educativa.

El ofrecer este tipo de herramientas despertó el interés de los docentes por incorporarlas en su dinámica docente, aun sin que lo dominen plenamente.

Durante el proceso de capacitación, el interés por aprender y conocer cada vez más la propuesta por parte de los docentes se incrementó y se observó que las sesiones de clase fueron gradualmente aumentando de 2 horas iniciales hasta 4 horas al final del curso.

Cabe mencionar en este apartado que el número inicial de profesores se mantuvo constante y al final el 100% de ellos concluyo con el curso.

CONCLUSIONES

Este trabajo permite señalar que la innovación de la práctica docente, implica un cambio de las perspectivas educativas actuales e involucrar las tendencias de los nuevos escenarios educativos, esto es, considerar los recursos tecnológicos, las corrientes psicopedagógicas, nuevas formas de enseñar, de aprender y de evaluación del aprendizaje.

Se observó que las innovaciones en las tecnologías y su aplicación en la educación han generado una diversidad de enfoques y conceptos, su incorporación al proceso de enseñanza y de aprendizaje ha permitido que se aproveche como una herramienta que apoya al docente durante el curso o bien que la tecnología para la educación ofrezca un ambiente en el que se efectúe completamente la dinámica didáctica. La imaginación y perspectiva innovadora del profesor permite incorporar las tecnologías en su labor de enseñanza. El futuro que la educación presenta frente a la incorporación de tecnología, está en función de la Visión del gestor de la educación y de la aplicación de metodologías pedagógicas con la capacidad innovadora del profesionista docente.

Finalmente este estudio generó evidencia para mencionar que la modalidad educativa a distancia mediada en las redes virtuales, permite al docente la incorporación de recursos mediante blogs, en formatos de texto, imagen, video, audio, entornos de emulación, interactividad e hipervinculación. Recursos innovadores y pertinentes que favorecen el aprendizaje, la teleformación, bajo un esquema instruccional y pedagógico, permiten crear una nueva forma de enseñanza y de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Bañales, G. (2009). Blog académico Blog educativo: Características diferenciales. Red de estudiantes e investigadores Noveles en Psicología y educación. Recuperado el 15 de agosto de 2012 de: <http://www.reinpe.net/blogs/index.php/2009/08/28/blog-academico-y-blog-educativo-caracteristicas-diferenciales>
- Berners-Lee, T. (2000). Tejiendo la red. El inventor del World Wide Web nos descubre su origen. Siglo XXI. Madrid.
- CNFE (2009). Consejo Nacional de Fomento Educativo (CNFE) de la OEI Organización de Estados Iberoamericanos. Informe 2009. Recuperado el 7 de agosto de 2010 de (<http://www.oei.es/noticias/spip.php?article2594>)
- Cobo, C. y Pardo, H. (2007). Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food. Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic. Flacso México. Barcelona / México, D.F. E-book de acceso gratuito. Versión 0.1 / Septiembre de 2007 ISBN 978-84-934995-8-7. Licencia Creative Commons “Reconocimiento- NoComercial-SinObraDerivada”. Recuperado el 10 enero de 2009 de: Web oficial: www.planetaweb2.net
- De Haro. (2008). Las Redes sociales en la Educación. Recuperado el 1 de junio de 2012 de <http://jjdeharo.blogspot.com/2008/11/la-redes-sociales-en-educacin.html>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.

O'Reilly, T. (2005). What Is Web 2.0? Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. O'Reilly Network. Recuperado el 5 de septiembre de 2011 de: <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>

Pinto, M. (2011). Iniciación a la Investigación. Recuperado el 15 de agosto de 2012 de http://www.mariapinto.es/e-coms/ini_inves.htm#inves12

Rojas, O., Alonso, J., Antúnez, J., Orihuela, J. (2005). Blogs. La conversación en Internet que está revolucionando medios, empresas y a ciudadanos. ESISC. Madrid.

Salinas, M., Viticcioli, S. (2008) «Catalogación Innovar con blogs en la enseñanza Universitaria presencial» [artículo en línea]. EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Núm. 27/ Noviembre 2008. [Fecha de consulta: 15/09/12]. <http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec27/> ISSN1135-9250.

Vásquez, C., Arango, S. (2006). “Las Herramientas de comunicación en red utilizadas por los profesores de pregrado de la Universidad de Medellín, como mediaciones pedagógicas, en el segundo semestre de 2005”. Recuperado el 15 de agosto de 2012 de <http://www.cibersociedad.net/congres2006/gts/comunicacio.php?id=844>

LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA CON RELACIÓN A LOS EN AMBIENTES VIRTUALES

Ramírez, A.¹, García, I.², Montecillo, J.³

^{1,2,3} Universidad Autónoma del Estado de México, Mexico

osgradoarc@hotmail.com; galiuaemex@gmail.com; jlmonte@prodigy.net.mx

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL
Eje Temático: Innovación: Estructuras y dinámicas educativas

a. Uso de las Tic en ambientes y escenarios educativos: prácticas y metodologías innovadoras.

RESUMEN

De acuerdo a la fundamentación teórica – conceptual, se hace una descripción del contexto del ambiente virtual de aprendizaje y más adelante se hace una identificación de aportaciones en relación al uso de las TIC en ambientes y escenarios educativos. En forma general, se puede describir que el desarrollo de la presente ponencia es el de la educación, y de ésta se desprende el del ambiente virtual de aprendizaje y muy particularmente al de las Tic.

Palabras clave: Ambiente virtual, Artículo, Bases de datos, Educación, Tic.

INTRODUCCIÓN

Desde un punto de vista histórico, se considera que las formas de enseñanza aprendizaje desde tiempos inmemoriales han pasado por diversas etapas, hasta los modelos actuales en la sociedad de la información y el conocimiento. Por consecuencia, la ciencia educativa se perfecciona con el paso del tiempo y con base al surgimiento de nuevas propuestas teóricas materializadas en la medida de las posibilidades técnicas, económicas o sociales de cada institución.

MARCO TEÓRICO

El trabajo de investigación realizado corresponde al área de la educación. Por lo tanto es necesario encuadrar su pertinencia. De acuerdo con Hernández (2004) la educación es un fenómeno sociocultural muy complejo y, para su completo estudio y análisis, son necesarias la participación y la colaboración de múltiples disciplinas que expliquen sus distintas dimensiones y contextos.

En este sentido las ciencias de la educación son todas las disciplinas interesadas en el estudio científico de los distintos aspectos de la educación, en sociedades y culturas determinadas. Las Ciencias de la Educación, según Mialaret (1977) citado por Hernández (2004), pueden clasificarse en tres grupos: a) las que estudian las condiciones generales o locales de la educación, b) las que estudian la situación educativa y los hechos educativos y c) las que dirigen al estudio de la evolución o de la reflexión sobre la educación (al desarrollo es difícil establecerle límites exclusivos de acuerdo a la clasificación y por supuesto en ocasiones son rebasados estos).

Por otra parte Salinas Ibáñez citado por Martínez y Prendes (2007) conceptualiza a la educación a distancia como aquellas situaciones de aprendizaje donde normalmente el profesor y los alumnos no se encuentran físicamente presentes allí donde la educación tiene lugar y, como consecuencia directa de esta separación el aprendizaje a distancia se basa en el uso de diferentes medios técnicos o mecánicos como elementos portadores de la información y la comunicación, convirtiéndose ésta en la principal característica de los sistemas de educación a distancia.

Cabe destacar que existen distintos enfoques o corrientes de pensamiento que pueden ayudar a abordar el tema de educación a distancia. Keegan (1986) en Martínez y Prendes, (2007) al respecto menciona a la teoría de la autonomía y la independencia; la teoría de la

industrialización de la enseñanza, centrada en las funciones de la institución como productora de materiales de aprendizaje: teorías de la interacción y la comunicación, centradas en la función de las instituciones para posibilitar a los estudiantes experiencias de aprendizaje basadas en la comunicación, una vez que los materiales ya han sido creados y distribuidos. Todos ellos pueden servirnos para entender mejor la formación flexible:

Los fundamentos teóricos del Modelo de ecuaciones estructurales (SEM, Structural Equation Model) puede realizar cálculos con más de dos variables (Batista, 2005). Es decir, puede trabajar con constructos (Brown, 2010), que se miden a través de indicadores para después evaluar la calidad de dicha medición por medio de la correlación (Hoyle, 2012).

Esta teoría tiene fundamentos estadísticos. Con frecuencia se recurre a un modelo, para describir la relación entre una variable dependiente (Y) y una variable independiente (X) que se estima influye en Y. También es posible reconocer que en determinadas ocasiones es más de una, las variables independientes que influyen en Y (Yamane, 1979).

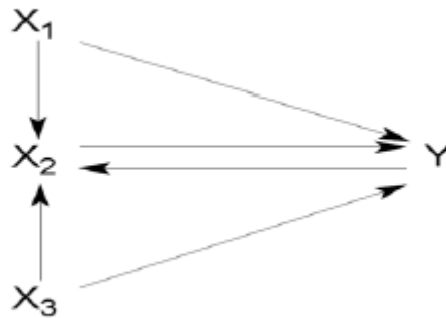
Sin embargo, lo más común es que exista más de una variable influyente sobre (Y). Por lo tanto, de acuerdo a este argumento se puede plantear un modelo para un grupo de variables independientes (llamado, modelo de regresión lineal múltiple).

Obsérvese que entre las mismas variables independientes pueda existir la influencia entre ellas mismas (fig. No. 1), lo que hace más complejo el modelo y por consecuencia se necesitaría más de una ecuación para describir toda esta estructura. De acuerdo a lo anterior y con los datos adecuados se estiman los parámetros del modelo, se verifica su validez y precisión para que finalmente se rechace o no se rechace la relación propuesta.

Es así, que uno de los aspectos fundamentales a investigar en estos trabajos son las posibles asociaciones entre variables observables (directamente detectadas) o entre variables

observables y variables latentes (un conjunto de variables relacionadas lógicamente por una teoría), para identificar relaciones de causalidad (Batista y Coenders, 2000; Hoyle, 2012). Por consecuencia, esto conduce a una tarea cuidadosa en el sentido de establecer con claridad la relación entre las distintas variables que intervienen en el modelo.

Fig. No. 1
Diagrama básico



Fuente: Silva, C. y Schiattino, I. (2008), p. 106.

Es así, que uno de los aspectos fundamentales a investigar en estos trabajos son las posibles asociaciones entre variables observables (directamente detectadas) o entre variables observables y variables latentes (un conjunto de variables relacionadas lógicamente por una teoría), para identificar relaciones de causalidad (Batista y Coenders, 2000; Hoyle, 2012). Por consecuencia, esto conduce a una tarea cuidadosa en el sentido de establecer con claridad la relación entre las distintas variables que intervienen en el modelo.

MÉTODO

El trabajo presentado es de naturaleza descriptiva y se encuentra dividido en las siguientes secciones: bases de datos y artículos relacionados con el entorno virtual de aprendizaje de los últimos años.

Bases de datos. Para conocer el estado de la investigación en el tema que se abordó, se ingresó a bases de datos que presentan determinadas características por área del conocimiento

con la finalidad de identificar la cantidad de documentos que tienen registrados cada una de ellas y comparar la cantidad de registros de acuerdo a determinadas palabras de búsqueda. Las bases consultadas fueron:

- EBSCO: Multidisciplinaria
- Thomson and Reuters : Farmacología
- Proquest: Ciencias de la salud
- ScienceDirect: Ciencias agrícolas y medicina veterinaria
- Springerlink: Multidisciplinaria
- Taylor & Francis: Multidisciplinaria
- Redalyc: Multidisciplinaria

La educación a distancia. Se procedió a seleccionar los artículos de la base de datos, con la finalidad de observar la tendencia de los temas de interés, por parte de los autores de artículos especializados, en aspectos relacionados con la educación a distancia, de acuerdo a los siguientes criterios:

- La temática debe ser la de educación a distancia.
- Artículos publicados en revistas especializadas.
- Publicadas a partir del año 2000 y hasta la fecha.
- Indicación de palabras claves.
- Incluir revistas de diversos países.
- Resumen o abstract incluido.
- Documentos a texto completo.
- Preferentemente arbitradas.

RESULTADOS

De acuerdo a la investigación, se consideró en particular trabajar con las siguientes dos áreas temáticas: educación a distancia y modelos de ecuaciones estructurales. Es necesario resaltar que por las facilidades de que se tienen en el campus de la UAEM, se pudo tener acceso (búsqueda básica a texto completo -Full text-) a las bases de datos que se relacionan, facilitando en gran medida la indagación de los trabajos publicados y que se indican en la siguiente tabla, de acuerdo a las siguientes columnas: 1 = e-learning, 2 = Structural equation model, 3 = Educación a Distancia, 4 = Modelo de Ecuaciones Estructurales, 5 = Entorno Virtual Aprendizaje y 6 = Ambiente Virtual de Aprendizaje.

Tabla No. 1 Bases de datos

Nombre	1	2	3	4	5	6
EBSCO Periodo (2000-2012)	6695.0	2899.0	814.0	91.0	6.0	8.0
Thomson and Reuters (Titulo)	1492.0	1184.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Proquest(Texto completo)	8491.0	82240.0	278.0	40.0	24.0	19.0
ScienceDirect(Titulo)	668.0	173.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Springerlink (Solo revistas)	3300.0	6726.0	140.0	7.0	1.0	1.0
Taylor & Francis(Artículos o capítulos)	3873.0	49407.0	302.0	13.0	12.0	3.0
Redalyc	1296.0	1690.0	393.0	1369.0	2463.0	1905.0

Fuente: Elaboración propia, con base a los datos obtenidos en los sitios Web de las respectivas bases de datos.

Obsérvese que los datos reportados en la tabla No. 1 difieren de la cantidad d documentos recopilados y que serán citados más adelante, debido a que esto últimos fueron sometidos a un criterio exhaustivo para ser seleccionados y considerados en la investigación.

Con estas áreas, se procedió a seleccionar un grupo de palabras, que fueran representativas de ellas para que fueran usadas como palabras de búsqueda. Se observa, de las cantidades reportadas en las bases de datos, lo siguiente:

Es importante el idioma con respecto a las palabras de búsqueda.

Redalyc, es una opción con artículos registrados en idioma español.

Las bases de datos multidisciplinarias, son recomendables para la búsqueda en relación con las dos temáticas.

Todas las bases de datos registraron artículos sobre las temáticas.

Algunas bases de datos solo reportaron artículos con palabras de búsqueda en idioma español.

Por otra parte, se hace referencia al espacio educativo denominado Centro Internacional de Educación a Distancia (The International Center for Distance Learning, ICDL), el cual es patrocinado por el Instituto de Tecnología de la Educación y la Biblioteca de la Universidad Abierta del Reino Unido. Este sitio Web, dispone de una base de datos especializada en literatura, relacionada con la educación a distancia y abierta, conteniendo información bibliográfica sobre más de 12.000 libros, artículos de revistas, informes de investigación, ponencias, tesis doctorales y otros tipos de literatura relacionados con todos los aspectos de la teoría y la práctica de la educación a distancia.

Se hace referencia a este sitio web, con el fin de indicar que existen bibliotecas electrónicas especializadas en las que se pueden realizar consultas en forma gratuita desde cualquier lugar y en cualquier momento. Por otra parte, apreciar el valor bibliográfico que representa recopilar y clasificar continuamente la gran cantidad de documentos. Esto representa un recurso valioso para el investigador en el desarrollo de la investigación.

Los artículos científicos.

Como resultado de esta selección, se obtuvieron 71 documentos. Una vez elegidos los trabajos, se procedió a seleccionar las palabras claves de cada uno, para lo cual se identificaron y

eliminaron las palabras repetidas y posteriormente se ordenaron alfabéticamente, para concluir con una relación depurada.

Como resultado de lo anterior, se obtuvo una relación de 228 palabras clave para ser agrupadas atendiendo a su similitud, mediante un trabajo simple de ensayar relaciones lógicas y se les asignó un nombre con la finalidad de identificar categorías. Posterior a este trabajo, se observó que las palabras pueden ser agrupadas en las siguientes categorías: Disposición, Alumno, Percepción, Tecnología, Ambiente virtual, Sistema, Instructor/asesor, Curso, Estudio, Material Didáctico y Efectividad. No está por demás señalar que de todas las palabras claves, la que mayor frecuencia presento fue e-learning.

Por otra parte, se observó que los artículos fueron publicados en idioma español e inglés y que las revistas tienen criterios de selección para los trabajos presentados por la comunidad de investigadores, los cuales cumplieron determinados requerimientos establecidos por las revistas y, en muchos de los casos, fueron dictaminados por árbitros que verifican el cumplimiento de lineamientos editoriales. Debido a que los artículos fueron localizados en publicaciones de diferentes países, se identificaron y eliminaron los nombres repetidos de revistas y posteriormente se ordenaron alfabéticamente, para concluir con una relación depurada de 43.

De la anterior relación, las revistas que presentaron mayor incidencia con respecto a los 71 artículos recopilados fueron:

Revista de Educación a Distancia, Computers & Education, Apertura, Reencuentro, Comunicar, Distance Education, Internet and Higher Education, Journal of Information Technology Education, Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, Revista Digital Universitaria, Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa y Revista Mexicana de Investigación Educativa. Las frecuencias respectivas que presentaron fueron: 10, 9, 3, 3, 2, 2, 2, 2, 2 y 2.

Con el trabajo previo, se procedió a identificar por categorías a los autores de los artículos seleccionados, para lo que se realizó un análisis de su contenido y se evaluó en que categorías podían ser incluidos, de tal forma que favoreciera su análisis.

Ahora se definirá en forma breve cada categoría, para facilitar la asignación de los artículos.

Disposición. Actividad manifestada por el alumno ante un hecho académico.

Alumno. Sujeto que aprende una determinada unidad de aprendizaje en un ambiente virtual.

Percepción. Sensación interior o impresión por medio de los sentidos, ante un hecho académico en un ambiente virtual de aprendizaje.

Tecnología. Conjunto de recursos que permiten la virtualización de la educación.

Ambiente virtual. Entorno tecnológico que permite la virtualización de la educación.

Sistema. Conjunto de elementos relacionados (en este caso con la educación) y que tienen un determinado fin.

Instructor / asesor. Sujeto que realiza actividades de mediación o enseñanza de una unidad de aprendizaje.

Curso. Es la unidad de aprendizaje y regida por un plan de estudios.

El estudio. Actividad desempeñada por el alumno en su proceso de aprendizaje.

Material Didáctico. Conjunto de recursos requeridos para la enseñanza aprendizaje (en diferente formato) y disponibles para el alumno.

Efectividad. Indicador de resultados académicos y estrechamente vinculados a la productividad académica y en algunas veces relacionada como referente de éxito o fracaso escolar.

Como se podrá observar, existe una serie de categorías, que al contrastarlos con los contenidos de los artículos se logró relacionar una correspondencia entre estos.

Tabla No. 1y 2.

En las tablas 1 y 2 se observa la frecuencia de los trabajos en cada categoría y la relativa potencialidad de cada una de estas. También se puede apreciar los rubros de la clasificación y se reconoce la diversidad de autores. Por otra parte, es evidente el interés de la comunidad científica en determinadas categorías. En resumen, se logra una relación identificada de investigaciones, que está sustentada en trabajos publicados en revistas especializadas.

Autor	Disposición	Alumno	Percepción	Tecnología	Ambiente virtual	Sistema	Instructor / asesor	Curso	Estudio	Material Didáctico	Efectividad
Tung-Cheng, L. y Ching-Jen, Ch. (2012)	X		X								X
Hassanzadeh, A. et al. (2012).											X
Wen-Shan, L. y Chun-Hsien, W. (2011).	X										X
Po-An, H. y Cho, V. (2011).							X				X
Huang, E. et al. (2011).		X		X						X	
Bostjan, S. et al. (2011).				X							
Mueller, D. y Strohmeier, S. (2011).					X	X					
Del Moral, M. et al. (2010).					X					X	
Rivera, E. et al. (2010).						X					
Miranda, G. (2004).		X			X						
Liu, Y. et al. (2010).						X					
Jung-Wan L (2010).		X		X							
Peñalosa, E. et al. (2010).		X									
Oztekin, A. et al. (2010).		X	X			X					
Clemente, J. et al. (2010).				X	X						X
Green, N. et al. (2010).				X			X				
Bolliger, D. y Shepherd, C. (2010).			X								
Sanchez-Franco, M. (2010).			X	X							
Paredes, J. (2009).				X			X				
Suzuki, K. y Tada, N. (2009).						X		X			X
Gros, B. y Lara, P. (2009).				X			X				
Castañeda, L. y Sánchez, M. (2009).					X		X				
De Gagne, J. y Walters, K. (2009).							X	X			
Rodríguez, A. (2009).		X			X		X				
Baelo, R. (2009).			X			X					
Navarro, D. (2009).								X			
Devaney, T. (2009).				X				X			
Fengfeng, K y Kui, X. (2009).	X	X									
Chiecher, A. et al. (2008).	X						X	X			
Pei-Chen, S. et al. (2008).			X								X
Reyes, K. (2008).							X		X		
Yuen, A. y Ma, W. (2008).	X						X				
Martínez-Torres, M. et al. (2008).	X		X								
González, M. y Hernández, M. (2008).	X		X								
Alfageme, M. (2008).					X		X				
Mahdizadeh, H. et al. (2008).			X				X				

Fuente: Elaboración propia. La información contenida en las Tablas 1 y 2 es parte de un mismo grupo de resultados que ha sido dividido en dos partes.

Autor	Disposición	Alumno	Percepción	Tecnología	Ambiente virtual	Sistema	Instructor / asesor	Curso	Estudio	Material Didáctico	Efectividad
Cartelli, A. et al. (2008).									X		X
Pérez, M. y Pérez, R. (2008).							X				
Bartolomé, A. (2008).					X			X			
Ortega, C. (2008).				X							
Llorente, M. (2007).				X							
Borges, F. (2007).		X									
Selim, H. (2007).	X										X
Sánchez, J. (2007).	X					X					X
Yukselturk, E. y Bulut, S. (2007).		X									X
Llorente, M. (2006).							X				
Mena, N. (2006).				X							
Smart, K. y Cappel, J. (2006).		X	X								
Alfaro, L. (2006).			X			X					
Toral, S. et al. (2006).			X	X							
Cabero, J. (2006).							X				
Jerónimo, M. (2006).			X		X						
Álvarez, I. y Guasch, T. (2006).							X	X			
García-Beltran, A. et al. (2006).		X					X				
Briceño, M. (2006).				X			X				
Scagnoli, N. (2006).		X						X			
Valeiras, N. y Meneses, J. (2005).							X	X			
Torres, A. (2005a).					X	X					
Torres, A. (2005b).					X	X					
Martínez, M. y Briones, S. (2005).		X					X				
Martínez, R. et al. (2005).			X								X
Onrubia, J. (2005).		X					X				
Alsina, J. (2004).			X								X
Gálvez, A. (2004).			X		X						
Schneckenberg, D. (2004).					X						X
Chan, M. (2004).					X	X					
Donolo, D. et al. (2004).		X	X								
Herrera, L. (2002).		X			X						
Picciano, A. (2002).			X								X
Lara, L. (2001).		X					X				
Volery T. y Lord, D. (2000).					X						X

Fuente: Elaboración propia. La información contenida en las Tablas 1 y 2 es parte de un mismo grupo de resultados que ha sido dividido en dos partes.

CONCLUSIONES

Los hallazgos en esta representativa selección de trabajos, presentaron las siguientes características:

- La cantidad de artículos relacionados con el objeto de estudio reportado en las bases de datos es diferente a la cantidad de artículos seleccionados.
- El periodo considerado para la selección de artículos es del año 1978 hasta el 2012.
- Los artículos presentan diversas estrategias para resolver las investigaciones, teniendo como herramienta a los modelos estructurales.
- Sin importar la complejidad que representa trabajar con esta técnica estadística, los trabajos continúan desarrollándose.
- En lo general, se observó un equilibrio en los tres contextos (educativo, profesional y teórico) respecto a la cantidad de trabajos publicados en revistas internacionales.
- Es evidente la evolución de las investigaciones realizadas en poco más de tres décadas después de que apareció la técnica de análisis.
- Las instituciones educativas y en general los autores de diversos países, han publicado los resultados de sus investigaciones en revistas especializadas.
- De acuerdo a lo anterior, los trabajos de investigación que tienen como referente a los ambientes virtuales de aprendizaje, son en gran medida cada vez más comunes debido al apoyo del software especializado con que se trabaja.

REFERENCIAS

Batista, J. y Coenders, G. (2000). Modelos de Ecuaciones Estructurales. Madrid. Editorial la Muralla.

Hoyle, R. (2012). Handbook of Structural Equation Modeling. New York. The Guilford Press.

Martínez, F. y Prendes, M., Coords. (2007). Nuevas Tecnologías y Educación. Madrid. Pearson Educación.

Hernández, G. (2004). Paradigmas en Psicología de la Educación. 1ª. ed. 1ª reim. México. Editorial Paidós Mexicana.

Silva, C. y Schiattino, I. (2008). “Modelos de ecuaciones estructurales ¿qué es eso?”, en Ciencia y Trabajo, julio – septiembre, Vol.10, No.29, pp. 106-110.

LA ROBÓTICA EDUCATIVA COMO ESTRATEGIA PARA FAVORECER LAS FUNCIONES EJECUTIVAS EN UN ALUMNO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Sangabriel, N.¹, Morales, B.², Ferra, G.³

^{1,2,3} BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL VERACRUZANA. ENRIQUE C. RÉBSAMEN
heli2_4@hotmail.com; berenice_mg@yahoo.comgersonft@hotmail.com;

Trabajo preparado para su presentación en el

Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL

Eje Temático: Innovación, Estructuras y dinámicas educativas

a) Uso de las TIC en ambientes y escenarios: prácticas y metodologías innovadoras.

RESUMEN

Se expone la construcción del documento excepcional de una alumna del 7° semestre de la Licenciatura en Educación Especial, estudio de caso exitoso de innovación educativa a través del uso de la robótica, dirigido a un alumno de 12 años con síndrome Down que cursa cuarto grado en una escuela primaria urbana de Xalapa, Veracruz. A partir de una evaluación diagnóstica se diseña un programa de favorecimiento de las funciones ejecutivas -atención, memoria, planificación y toma de decisiones-, se hace uso de las fichas PENTA, además de adaptaciones al material y a las actividades implementadas en la clase de robótica. A través de la evaluación formativa, se identifica el fortalecimiento de las habilidades ejecutivas y su relación con los ajustes realizados en la metodología de trabajo de sesiones de robótica. Se observa además, un impacto positivo en la relación del alumno con sus compañeros; así como un mayor trabajo colaborativo entre actores educativos. Este trabajo enfatiza la necesidad de programas de formación docente con énfasis en el uso de las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC) ligados a los intereses y necesidades de intervención e investigación en el área de Educación Especial.

Palabras clave: Robótica, discapacidad intelectual, funciones ejecutivas, educación especial.

INTRODUCCIÓN

Los alumnos de séptimo y octavo semestres de la licenciatura en educación especial se ubican en jornadas de práctica intensiva en servicios de educación especial; esta investigación surge en el trabajo de práctica docente desarrollado por una normalista con un alumno de 12 años con síndrome de down (discapacidad intelectual) que cursa cuarto grado en una primaria urbana de Xalapa, Veracruz y que cuenta con el apoyo de una Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

En dicha escuela se identificó el desarrollo de un programa de Robótica aplicado de primero a sexto grados, en convenio con el Instituto Tecnológico de Monterrey, National Instrument y Fundación Care and Share for Education de LEGO®. En el desarrollo de estas actividades se identificó que el alumno no las realizaba debido a lo complejo de los procedimientos que implicaba para él el armado de los robots; por lo que requería de una atención individualizada, lo cual limitaba su participación dentro de este proyecto. Cabe mencionar que el propósito de las USAER es:

Promover el desarrollo de políticas, culturas y prácticas de educación inclusiva, en vinculación con la escuela de educación inicial y básica, orientadas a prevenir, minimizar o eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación del alumnado con discapacidad, aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos, o bien aquel alumnado sin discapacidad que requiere de apoyos o estrategias específicos para el logro de sus aprendizajes, a través de orientación, asesoramiento y acompañamiento, desarrollando formas de colaboración y modelos de gestión entre la comunidad

educativa, a fin de que la escuela sea capaz de responder a la diversidad

(SEV,2012,p.37)

En congruencia con los principios psicopedagógicos que enfatizan la inclusión educativa (SEP, 2011;SEV, 2012) se diseñó un programa de trabajo para favorecer la participación del alumno en el programa de robótica educativa, ajustado a las características de atención, ejecución, memoria y lenguaje; derecho inalienable de todos los niños y niñas de participar en las actividades a partir de los ajustes o adecuaciones necesarios para acceder a los contenidos.

Planteamiento del problema

La pregunta de investigación que guio las actividades fue: ¿Cómo favorecer las funciones ejecutivas a través de un programa de robótica educativa ajustado, en un alumno que presenta discapacidad intelectual?

OBJETIVOS

A partir de ella se planteó como objetivo general: Indagar el desarrollo de las funciones ejecutivas de atención, memoria, planificación y toma de decisiones en un niño con síndrome de Down a través de recursos tecnológicos y metodológicos. Los objetivos específicos fueron:

*Analizar la aplicación de la metodología de las fichas PENTA en situaciones de aprendizaje específicas que impliquen el uso de materiales LEGO® para enriquecer las nociones básicas sobre tecnología.

*Analizar la adecuación de los recursos tecnológicos disponibles para acrecentar el logro de las competencias para el aprendizaje permanente.

*Evaluar el proceso de ejecución a través de la programación y armado de robots para posibilitar la adquisición de aprendizajes significativos.

JUSTIFICACIÓN

El programa de robótica ajustado a las características del alumno y su entorno, representa una concreción de la importancia de diversificar los procesos de enseñanza a partir de las características de aprendizaje del alumnado. Se consideró el interés y motivación por parte del alumno con discapacidad por armar los robots, así como sus características cognitivas que inciden en el seguimiento de instrucciones, selección de piezas y organización de actividades solicitadas. López, M. (1999, en SEP, 2006) cita que “las personas con Síndrome de Down, pueden tener dificultades en la entrada de información, en el procesamiento de la misma, en saber dar respuestas espontáneas e incluso, en saber regular y controlar su propio aprendizaje” (p. 83). Lo cual no es una limitante para que esta realidad pueda ser modificable. En muchas ocasiones como López, M. menciona las desigualdades no están en los genes, sino en el contexto social y educativo.

Por un lado, la robótica a diferencia de otros recursos tecnológicos le permite al alumno ser partícipe en la construcción del producto final, como lo es el armado de un robot o la programación del mismo. Por otro lado, la robótica se ha convertido en una actividad cada vez más utilizada en el ámbito educativo, una de las ventajas se encuentra en las múltiples posibilidades de diseño, tanto de estructuras y mecanismos como de diseño computacional para programar el comportamiento de los robots. Al respecto (Rusk, Resnick, Berz, & Pezalla-Granlund, 2008) mencionan que en el proceso de diseñar robots, los estudiantes también aprenden conceptos importantes de ingeniería, matemáticas y ciencias de la computación. En el aula de cómputo de la escuela donde se desarrolló la presente investigación se busca que los alumnos manejen e implementen la tecnología, como un recurso que les sirva de apoyo para acceder al mundo del conocimiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación

(TIC), con un mayor número de competencias; así como incrementar su interés en dicha disciplina, mismo que es evidente en la mayoría del alumnado.

Para desarrollar las intervenciones, se implementó como metodología en los procesos de enseñanza y de aprendizaje del alumno, el programa PENTA (Pérez, L. y Cabezas, D., 2007) el cual representó un recurso que favoreció la función ejecutiva del alumno, así como su lenguaje receptivo y expresivo (Lanfranchi et al, 2010). El programa hace referencia al número de pasos que el participante debe aprender y aplicar sistemáticamente para resolver esa clase de problemas, por ejemplo el que arme un robot, de manera autónoma (Véase Apéndice A).

Con la aplicación de la metodología de las fichas PENTA, así como el uso de materiales de LEGO® WeDo, el alumno logró enriquecer las nociones básicas sobre la robótica y el uso del software educativo, ya que al final reconoció en qué consistía el armado y cuál era la programación de los robots.

Al momento de implementar el uso de las tecnologías, conforme se fue avanzando en la aplicación del proyecto, se tuvieron que ir realizando ajustes para facilitar al alumno el acceso a la programación y al armado de los robots, con estas adecuaciones el alumno realizó las actividades con mayor autonomía y con menos apoyos.

La implementación del programa de robótica en el favorecimiento de las funciones ejecutivas representa una experiencia de creación de condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación como lo marca el Artículo Tercero Constitucional, la Ley General de Educación en su Artículo 2º y en el párrafo II del Artículo 41. En el Estado de Veracruz se encuentra el antecedente en la Ley 822 para la atención de las personas con discapacidad, publicada en marzo del 2010 bajo el ordenamiento de asegurar el derecho a la educación de las

personas con discapacidad, garantizar su acceso a planteles y la dotación de materiales adaptados que permitan la participación y eliminen las barreras para el aprendizaje (SEV, 2012).

Los alcances no sólo se identificaron en el alumno sujeto de la investigación, sino también en sus compañeros de clase quienes se vieron beneficiados debido a que él tuvo un acercamiento con ellos estableciendo distintas normas de conducta, como el guardar silencio cuando ellos hablaban, escuchándolos cuando ellos hablaban, respetándoles a ellos y al material, centrándose en su trabajo durante las sesiones que se aplicó el programa ajustado de robótica.

Los padres del alumno también identificaron beneficios, debido a que el alumno aprendió el seguimiento de instrucciones para el armado o programación, mostró interés por ensamblar sus juguetes, armarlos y desarmarlos, además presentó una mayor seguridad ante el uso de la tecnología en el hogar y una mejor manipulación de éstos. Factor que obliga a enfatizar el enfoque social de la educación inclusiva, que protege y valora la participación no sólo académica, sino en la cultura y las comunidades (UNESCO, 2005 en SEV, 2012). A continuación se resumen los elementos teóricos que fundamentaron este trabajo investigativo.

MARCO TEÓRICO

Docente de Educación Especial: docente investigador de su propia práctica y consumidor de investigaciones.

Son innegables los avances científicos generados en los últimos años que amplían la comprensión en el desarrollo humano, cómo se aprende, cómo se enseña. Si bien las producciones de conocimiento sobre personas con discapacidad han ido en aumento en función a calidad de vida, autodeterminación, formación e inserción laboral, derechos humanos (Verdugo Alonso, Aschalloek, Jenaro Ríos en Castilla, 2003) es importante mencionar que a finales del

siglo pasado una crítica importante sobre la investigación en educación especial residía en la generación de conocimiento desde enfoques y conceptos de otros ámbitos para solucionar problemas teóricos y prácticos de la misma. Con “menor frecuencia se trabaja en el campo de la práctica educativa del aula para la generación de conocimientos que permitan explicitar los supuestos implícitos que funcionan en la base de dichas prácticas” (Castilla, 2003:161).

Competencias Digitales Docentes

El uso eficaz de la Tecnología digital se muestra como condición indispensable no sólo para aprender a vivir y trabajar en la sociedad del conocimiento cada vez más compleja por la generación impresionante de información y cambios sociales, políticos y económicos; el uso de la tecnología de la información y la comunicación (TIC) en contextos escolares pueden apoyar a los estudiantes a adquirir las capacidades necesarias para llegar a ser:

- Competentes para utilizar tecnologías de la información;
- Buscadores, analizadores y evaluadores de la información;
- Solucionadores de problemas y tomadores de decisiones;
- Usuarios creativos y eficaces de herramientas de productividad;
- Comunicadores, colaboradores, publicadores y productores; y
- Ciudadanos informados, responsables y capaces de contribuir a la sociedad (UNESCO, 2008:2).

La formación profesional de los docentes demanda programas curriculares, recursos materiales, procesos de gestión interinstitucionales que promuevan una capacitación tecnológica de calidad de los normalistas, pertinente a las necesidades y demandas de la población atendida en los servicios de Educación Básica; “las prácticas educativas tradicionales de formación de futuros docentes ya no contribuyen a que estos adquieran todas las capacidades necesarias para

enseñar a los estudiantes y poderles ayudar a desarrollar las competencias imprescindibles para sobrevivir económicamente en el mercado laboral actual” (UNESCO, 2008:2).

La robótica en educación como lo mencionan Angulo, J., Romero S. y Angulo I. (2010) se está introduciendo con fuerza en los centros de formación, fortalecen distintas competencias en los alumnos, convirtiendo al aprendizaje en algo divertido, innovador y ameno, logrando adquirir distintos conocimientos, elaborándolos, transformándolos y ampliándolos.

Las funciones ejecutivas.

El término de funciones ejecutivas fue acuñado por Lezak, M. (1987, en Tirapu y Luna, 2008) para referirse a un conjunto de capacidades implicadas en la formulación de metas, planificación para su logro y ejecución de la conducta de un modo eficaz.

La función ejecutiva “hace referencia a un conjunto de procesos que tienen por objeto el modo en que una persona es capaz de manejarse a sí misma y a utilizar sus propios recursos con el fin de conseguir un objetivo” (Flórez y Cabezas, 2010, p. 78), su desarrollo está relacionado tanto con los procesos biológicos de la maduración del cerebro como con las experiencias educativas que se le brinden; así como con la motivación y lo emocional.

Bajo las definiciones citadas, al intentar definir lo que es la función ejecutiva se hace referencia a la capacidad que tiene una persona de establecer soluciones a un problema llevando a cabo predicciones de las consecuencias a las que nos puede llevar cada una de las soluciones.

En relación a la habilidad de la atención el autor Londoño L. (2009), cita que ésta “es una función neuropsicológica que nos permite enfocar los órganos de los sentidos sobre determinada información, aquella que es relevante para la realización de la actividad en curso, mientras se inhiben otros estímulos presentes, pero irrelevantes” (p.92). Mediante la implementación de esta habilidad se seleccionan del entorno aquellos estímulos relevantes, lo cual, facilita el que los

alumnos culminen una actividad, a su vez influyen aspectos motivacionales, habilidad necesaria durante el desarrollo de las sesiones para la culminación del armado o la programación, así como durante la lectura de las fichas PENTA (Véase Apéndice A).

La memoria es fundamental para recordar, para esto el cerebro tiene distintos sistemas de memoria con diferentes características; sin embargo, dentro de las funciones ejecutivas se encuentra la memoria de trabajo o memoria operativa, la cual, Flórez y Cabezas (2010) la definen como:

La capacidad para retener la información en nuestra mente con el propósito de cumplir una tarea. Es la forma de memoria responsable de almacenar temporalmente y procesar la información en tanto se llevan a cabo las tareas cognitivas relacionadas con esa información (p. 78).

La atención y la memoria son dos procesos íntimamente ligados y necesarios para nuestro funcionamiento y la adaptación a la vida cotidiana (Londoño, 2009).

En relación a la planificación, se hace mención que “es la capacidad de manejar las exigencias de una tarea orientadas tanto al presente como al futuro” (Flórez y Cabezas, 2010, p.78). Por su parte, Tirapu y Luna (2008), citan que “planificar significa plantear un objetivo, realizar un ensayo mental, aplicar la estrategia elegida y valorar el logro del objetivo pretendido” (p. 241). Es una habilidad importante para desarrollar en las personas con síndrome de down, de acuerdo al fenotipo del síndrome existe una alteración en la función ejecutiva; por lo que, se necesita un mayor número de apoyos para lograr la planificación.

En el caso estudiado, el alumno actuaba inicialmente de forma inmediata sin una previa planificación, al estar en una determinada situación, no se detenía a buscar las posibles

soluciones, por ejemplo, cuando perdía algo o él considera que no podía hacer determinado ejercicio, se enojaba y dejaba inconclusa la actividad.

Cuando se habla de funciones ejecutivas, éstas van ligadas a la planificación pero también a la toma de decisiones, ya que además el alumno debe conocer las distintas opciones de acción y las consecuencias inmediatas y futuras de cada una de las opciones.

La toma de decisiones es entendida como “la capacidad de seleccionar una respuesta entre varias posibilidades alternativas” (Tirapu y Luna, 2008, p.246), para ello éstas son seleccionadas por parte del sujeto de acuerdo a su contexto y lo que va aprendiendo; ya que, después de decidir, fue necesario que él realizara una autoevaluación de su actuar para corregir y aprender de los errores en dado caso de que se presenten.

METODOLOGÍA

Este estudio investigativo de corte cualitativo, se considera como un estudio de caso dado que “busca describir textualmente y analizar el fenómeno social como es percibido... se orienta a profundizar... más que a generalizar” (Cifuentes Gil, 2011). Además, como documento recepcional da cuenta del proceso reflexivo al seleccionar y utilizar los conocimientos científicos generados en la formación inicial docente para acercarse sistemáticamente a una parte de la realidad educativa.

La investigación se inició en septiembre del 2012 con la elaboración de un diagnóstico pedagógico, el cual “trata de describir, clasificar, predecir, y en su caso explicar el comportamiento de un individuo dentro del marco escolar” (Lozano y Mercado, 2009, p.80). En esta recopilación de datos del sujeto de evaluación y su entorno se utilizaron distintos instrumentos para la obtención de información: guiones de observación por cada contexto

(social, escolar y áulico), listas de cotejo, entrevistas, guías del desarrollo y el Inventario de Conducta Adaptativa para Alumnos con Discapacidad Intelectual en el Nivel de Primaria (ICADIP).

A partir de la evaluación diagnóstica se diseñó un programa de favorecimiento de las funciones ejecutivas a través de las fichas PENTA dirigido a un alumno con síndrome de Down (Véase Apéndice A). El programa PENTA hace referencia al número de pasos que el participante debe aprender y aplicar sistemáticamente para resolver esa clase de problemas. Además, es el acróstico formado por cada uno de esos pasos: P- Problema definido, E- Elaboro alternativas; N-Negocio Pros y Contras, T-Tomo una decisión, A- Actúo y evalúo. (Pérez Sánchez y Cabezas Gómez, 2007:579).

Los problemas a resolver a través de las fichas se vinculan al armado de robots WeDo de LEGO® y la programación del mismo a través del Software LEGO® Education V 1.2 and Activity Pack, programa altamente intuitivo a partir de íconos que se “arrastran” y “sueltan”, las actividades diseñadas permiten hacer uso del material de construcción de manera creativa, construir diferentes modelos de robots, usar el programa para adquirir información, manejar máquinas simples como poleas, palanca, engranajes.

Se aplicaron 16 sesiones del programa de robótica durante los meses de enero a marzo del 2013 dirigidas al alumno con discapacidad intelectual.

Para evaluar la puesta en práctica del programa se utilizó el registro sistemático a través de: bitácora, hoja de registros de observación diaria, la autoevaluación docente y la lista de cotejo para valorar las funciones ejecutivas.

RESULTADOS

De las 16 sesiones en las que se aplicó el programa de robótica, el 23% de las sesiones estuvieron encaminadas a actividades para conocer las nociones básicas de los materiales, como lo fue el contenido de la charola de las piezas, el uso del cuadernillo y del software. El 37% del total de las intervenciones fueron destinadas a la programación por parte del alumno, apoyado del software de LEGO® WeDo, mientras que en el 44% de las sesiones el alumno realizó el armado de distintos modelos de robots LEGO® WeDo.

En la puesta en práctica del programa, se identifica en cuanto a la aplicación y pertinencia de la metodología PENTA y que implicaron el uso de materiales LEGO® (Ver Fig.1): específicamente en las primeras tres sesiones, el alumno mostró cierto desinterés, sus períodos de atención eran cortos, distrayéndose con facilidad y no emitía alguna palabra verbalmente; sin embargo, conforme las sesiones de robótica fueron avanzando, en las trece sesiones posteriores, él modificó su conducta, mostrándose con más iniciativa ante el trabajo, prolongando su periodo de atención, su memoria operativa, así como la organización y ejecución de sus acciones.

Cabe destacar que durante la mayoría de las sesiones el alumno siguió instrucciones, las únicas variables fueron el ánimo con el cual las realizaba y el tiempo en el que las realizaba; ya que, al inicio se mostraba enojado, incluso no emitía palabras sólo usaba gestos, pero a partir de que comenzó a interactuar con el armado y la programación tuvo un mayor interés hacia estas actividades, en ocho últimas sesiones tuvo una mayor intensidad comunicativa, implementando palabras y algunas oraciones cortas, ya no sólo en relación al robot, sino que relacionaba algunas situaciones de las acciones de las fichas PENTA con las de su contexto familiar.

También favoreció sus habilidades adaptativas, sobre todo su lenguaje expresivo y receptivo, ya que comprendía con mayor facilidad las instrucciones, escuchaba atento cuando se

le daba lectura a las fichas PENTA, así como manifestó un mayor número de palabras durante las sesiones que se tuvieron, inclusive estructuró ideas con dos o más palabras, por ejemplo, “hay ya, si”, o preguntaba “¿qué?” cuando tenía alguna duda.

En relación al ensamblado, el alumno terminó cinco robots, sólo un robot lo concluyó en dos clases, para esto se apoyó del cuadernillo, así como de la ficha previamente requisitada en donde se le presentaban situaciones que él siguió. En la sesiones iniciales el alumno sacaba varias piezas y las dejaba en la mesa, lo cual lo confundía y tardaba más tiempo armando sólo una parte del robot, presentaba poca organización a diferencia de las últimas sesiones en la que toma las piezas conforme las va necesitando, verifica la forma y el tamaño, ensambla con autonomía, prevé lo que hará con las piezas y recuerda cómo ensamblar aquellas que por lo general llevan una secuencia, como el motor adaptado al robot.

En las primeras 2 sesiones en las que utilizó el software de LEGO® WeDo, el alumno necesitó apoyo tutorial, debido a que anteriormente no había programado por lo que el uso de bloques todavía no le resultaba familiar; sin embargo, en las dos últimas sesiones él seleccionaba el archivo a utilizar y “abría” el programa, iniciaba un proyecto y “arrastraba” aquellos bloques necesarios para reproducir las acciones del robot, sólo copiaba los ejemplos que venían en su cuadernillo, de forma autónoma comenzaba a reproducir o detener el robot e inclusive modificaba la programación.

En la figura 1 se resumen las actividades que se observaron con mayor frecuencia durante las 16 sesiones como el seguimiento de instrucciones, uso de la información de las fichas PENTA para guiar sus acciones, y emisión de palabras para comunicarse; lo cual le facilitó el que pudiera armar o programar su robot, logrando al final de las aplicaciones mayor autonomía en el manejo del software de LEGO® WeDo.

Otro propósito específico interesante de analizar fue la adecuación de los recursos tecnológicos disponibles para acrecentar el logro de las competencias para el aprendizaje permanente; ya que, como menciona S. Antúnez, et al. (2003):

“Hay que insistir en que la evaluación se entiende como el instrumento que tiene el profesorado para ir mejorando su labor de enseñanza, y ello a partir del conocimiento que se posee sobre cómo evoluciona cada alumno, en relación con los objetivos educativos previstos y con el análisis de los medios que se han puesto a su alcance” (p.99).

Durante la realización del programa ajustado de robótica, se realizaron adecuaciones a los instrumentos de evaluación, a los materiales y la organización de las actividades, así como en los intercambios comunicativos que explicaban las actividades a realizar. Durante las dieciséis sesiones se le explicó al alumno qué y cómo se trabajaría: se le presentaba la ficha PENTA, después se recuperaba el uso del cuadernillo el cual contenía imágenes más grandes, así como el ejemplo impreso de la programación para que él pudiera realizarlo en la computadora; de esta forma fue necesario antes de comenzar a ensamblar o programar, el acordar qué acciones debía hacer y cuáles no, lo cual fue viable para mejorar e incrementar su atención y planificación en dichas actividades. También se decidió dejar en la charola del alumno sólo las piezas de LEGO® que implementaría, lo que le permitió el que pudiera terminar de armar en el tiempo contemplado en cada sesión.

En cuanto a las adecuaciones en los intercambios comunicativos, se buscó dar indicaciones con claridad, establecer interacción entre ambas partes e intervenir cuando fuera necesario; sin embargo, también se identificaron debilidades debido a la dificultad en el manejo

de la terminología de cada uno de los elementos para el armado y la programación de los robots, por lo que se decidió nombrar las piezas de LEGO® por sus colores, sus formas y tamaños.

El alumno no fue el único que se vio favorecido, ya que al tener una mayor participación en los trabajos dentro de su clase de robótica, permitió una mayor autonomía dentro de las actividades que ahí se realizan. Se mejoraron las relaciones entre alumno compañeros, al identificarse mayor escucha hacia las participaciones y respeto de materiales.

Los padres del sujeto estudiado observaron beneficios en casa. Con los resultados obtenidos de la aplicación de la propuesta, el aprendizaje escolar de seguimiento de instrucciones para el armado o programación se vinculó al interés por ensamblar juguetes, armarlos y desarmarlos, además presentó una mayor seguridad ante el uso de la tecnología en el hogar y una mejor manipulación de éstos.

La aplicación del programa requirió la puesta en marcha de habilidades de trabajo colaborativo con distintos especialistas para trabajar por un entorno inclusivo y propiciar ciertas adecuaciones y apoyos que minimizaron barreras de aprendizaje presentes en el contexto escolar durante las sesiones de robótica.

CONCLUSIONES

El estudio de esta experiencia permite analizar el desarrollo de las funciones ejecutivas de atención, memoria, planificación y toma de decisiones, en un niño con síndrome de Down a través de recursos tecnológicos como el programa de robótica y metodológicos como el uso de fichas PENTA. El alumno además, logró enriquecer las nociones básicas sobre la robótica y el uso del software educativo, al manejar el armado y la programación de robots LEGO® WeDo.

Al momento de implementar el uso de las tecnologías fue importante realizar ajustes para facilitar al alumno con discapacidad intelectual su acceso a la programación y al armado de los robots, de esta forma el alumno realizó las actividades con mayor autonomía y con menos apoyos.

Debido a condiciones asociadas a la discapacidad intelectual, existen distintas barreras para el aprendizaje y la participación, que pueden llegar a limitar su inclusión en distintas actividades que sus compañeros efectúan, como lo es el uso y su participación en las prácticas propuestas para todo el grupo, en donde se abarcan áreas, perímetros, circunferencias, en un nivel superior con el material de LEGO® mindstorm NXT. Sin embargo, al buscar la estrategia de la robótica educativa ajustada y las fichas PENTA, acorde a las necesidades del alumno, se logró desarrollar en mayor medida distintas habilidades que le permitieron actuar con mayor autonomía en las actividades de robótica.

En el contexto donde se desarrolló este trabajo se identifica a una población estudiantil inmersa en una sociedad en donde se convive con la tecnología como un recurso esencial y cotidiano, siendo esta una característica del siglo XXI, lo que enfatiza la necesidad del uso de la tecnología en el aula y el desarrollo de las competencias digitales.

Se prioriza la necesidad de formar de manera inicial en la investigación educativa con énfasis en el uso de la robótica, competencia docente fundamental para preparar a una generación del siglo XXI. En el ámbito del discurso de las políticas educativas asociadas a la atención a la diversidad, esta investigación hace evidente que en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana, se pueden conjugar los esfuerzos del capital privado con la escuela pública como una herramienta exitosa que además responde a los discursos sobre educación para todos, la igualdad y la equidad, refrendando con esto la misión y visión de nuestra escuela normal.

REFERENCIAS

Angulo, J., Romero S. y Angulo I. (2010). Introducción a la robótica. Principios teóricos, construcción y programación de un robot educativo. Málaga, España: Paraninfo

Antúnez, S., Carmen, L., Imbernón, F., Parcerisa, A. y Zabala, A. (2003). Del proyecto Educativo a la Programación de Aula. Barcelona: Grao.

Castilla, Mónica E. (2003). Una mirada a las investigaciones en educación especial: su influencia en la formación docente de Educación Especial. *Educere*, 7(022), 159-164.

Cifuentes Gil, R. M. (2011). Diseño de proyectos de investigación cualitativa. Buenos Aires: Noveduc libros.

Flórez, J. y Cabezas D., (2010). Síndrome de Down: Vida adulta. 2 (06), 78-82.

Lanfranchi, S., Jerman, O., Dal Pont, E., A. Alberti, y R. Vianello (2010). La función ejecutiva en los adolescentes con Síndrome Down. *Síndrome de Down*, 27. Recuperado el 3 de septiembre del 2012 en <http://www.downcantabria.com/revistapdf/105/59-62.pdf>

Londoño, L. (2009). La atención: un proceso psicológico básico. 1 (5), 91-100.

Lozano, I. y Mercado, E. (2009). Cómo investigar la práctica docente. Orientaciones para elaborar el documento recepcional. México: Liminalia

Pérez Sánchez, L. y Cabezas Gómez, D. (2007) Programa de entrenamiento en solución de problemas prácticos aplicado a personas con discapacidad intelectual. *Psicothema*, 4. Recuperado el 3 septiembre del 2012, de <http://www.psicothema.com/pdf/3400.pdf>

Rusk, N., Resnick, M., Berz, R., & Pezalla-Granlund. (2008). New pathways into robotic: strategies for broadening participation. *Journal for Science education and technology* , 17, 59-69.

SEP (2006). Atención Educativa de los Alumnos con Discapacidad Intelectual. México: SEP

SEP (2011). Plan de Estudios 2011. Educación Básica. México: SEP

SEV (2012). Orientaciones para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial en el Estado de Veracruz. Veracruz, México: Autor.

Tirapu, J. y Luna, P., (2008). Manual de neuropsicología. España: Viguera

UNESCO (2008). Estándares UNESCO de Competencia en TIC para Docentes. Recuperado en marzo 2011, de <http://www.unesco.org/en/competency-standards-teachers>

Figura 1

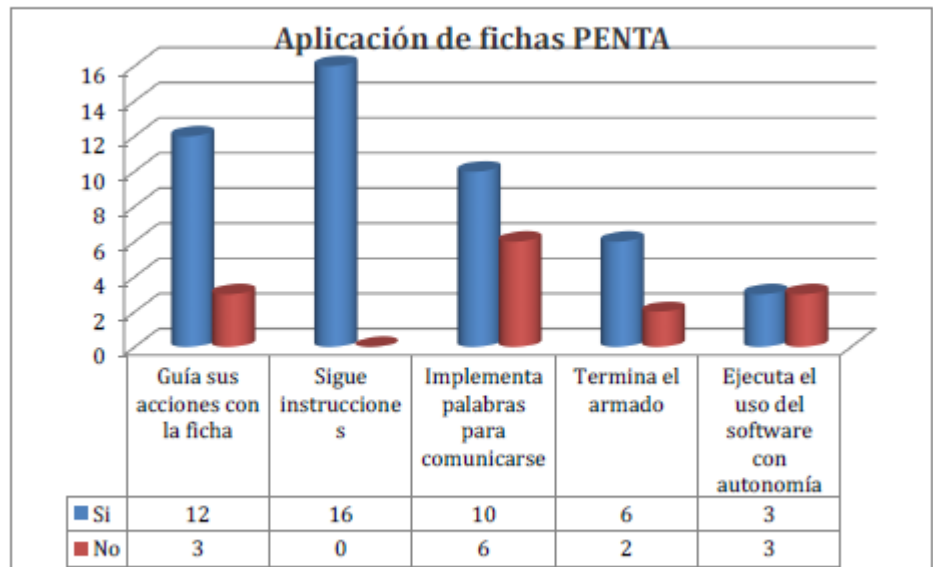


Fig. 1 Frecuencia de actividades realizadas por el alumno con discapacidad intelectual a partir de la utilización de las fichas PENTA.

Apéndice A

FICHA PENTA 5 “PROGRAMANDO GIROS INTELIGENTES”

Área: Habilidades conceptuales

Nombre:

Fecha:

Habilidades conceptuales



A “Cruz”* le gusta armar robots, tomar las piezas y ponerlas una sobre otra.

“Cruz” ya armó “Giros inteligentes” y ahora quiere jugar con ellos pero debe aprender cómo hacerlo para que se muevan con ayuda de los motores que éstos tienen, para esto debe de programarlos.



Pero ¿Cómo podemos hacer esto?

Para poder programar un robot es necesario utilizar nuestras habilidades como lo es prestar atención, recuerda que alguien más nos puede ayudar para hacer funcionar el robot por lo cual debemos observar el robot armado, usar la computadora y dejar que otra persona nos ayude.

Para usar la computadora debemos ver el cuadernillo y seguir las instrucciones que nos indica para programar el robot y que realice las acciones que le solicitamos.

*Nombre ficticio del alumno

Pon una 😊 junto al cuadro en aquellas habilidades conceptuales que está bien que Cruz haga y pon una ☹ en aquellas cosas que Cruz no debe hacer.

Enojarse		
Usar la computadora		
Dormir		
Leer		
Gritar		

Ahora vamos a ver algunas situaciones en las que pusimos en juego habilidades conceptuales, pláticalas con tu maestra y después escribe una X a lo que hiciste.

Escoge la opción que “Cruz” *realizó:

Dejé que mi maestra me ayudará a ocupar la computadora	
Seguí los pasos del cuadernillo Robots de LEGO para programar mi robot	
Logré que “los pájaros bailarines se movieran”	
Le pedí a la maestra que viera mi robot	
Desarmé el robot	

LA TECNOLOGÍA ADAPTADA COMO COMPETENCIA DEL PROFESIONAL EN EDUCACIÓN ESPECIAL.

Ramos, B. N.¹, Vargas, M. G.², Hernández, S.³, Ponce, J. C.⁴

^{1,2,3,4} Universidad de Colima. Av. Universidad #333, Col. Las víboras, Colima, Col.

bris_ramos@ucol.mx, mvargas@ucol.mx, sornelas@gmail.com, poncecampuzanocarlos@gmail.com

Trabajo preparado para su presentación en el

Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL.

Eje temático: Innovación: Estructuras y dinámicas educativas

a. Uso de las TIC en ambientes y escenarios educativos: prácticas y metodologías innovadoras.

RESUMEN

Las exigencias de la sociedad actual demandan la preparación de profesionales competentes no solo en su área disciplinar, sino también profesionales capaces de adaptarse a contextos y escenarios en constante cambio; por lo que los profesionales en formación deberán desarrollar competencias para la vida y ser capaces de resolver y atender situaciones no previstas, es decir, contar con competencias genéricas y básicas que retroalimentan su perfil disciplinar para adaptarse a diferentes contextos. En este sentido la tecnología juega un papel importante en la formación de los profesionales universitarios, pues representa indistintamente en cada área la herramienta, estrategia o medio para lograr un fin.

Conscientes de ello, el programa educativo de Educación Especial de la Universidad de Colima retoma la tecnología de las tres maneras, como herramienta para aprender y enseñar, como estrategia para organizar el aprendizaje y como medio para lograr la inclusión educativa de las personas con necesidades educativas especial con y sin discapacidad.

En el trabajo que se presenta se exhibe como la tecnología adaptada se convierte en una competencia de los profesionales de la educación especial.

Palabras clave: tecnología adaptada, estrategias didácticas, competencia profesional y competencia genérica.

INTRODUCCIÓN

La velocidad con que se han venido registrando las innovaciones y la difusión de las tecnologías de información y la comunicación (TIC) han provocado una transformación de la vida del hombre en sus diferentes ámbitos: social, económico y político, que trascienden o permean a otras esferas como la educación, que se aprecian en nuevas formas de elaboración, adquisición y transmisión de los conocimientos, exigiendo con ello la ampliación y diversificación de los procesos vigentes de formación de los estudiantes, caracterizados en la transmisión y almacenamiento de la información mediante métodos convencionales, centrados en la figura del profesor a través de la clase magistral-expositiva y en la memorización; desplazando la participación activa de éstos durante el mismo.

Por tanto, es preciso señalar que las TIC comprenden todos aquellos medios al servicio de la mejora de la comunicación y el tratamiento de la información que van surgiendo de la unión de los avances propiciados por el desarrollo de la tecnología y que están modificando los procesos técnicos básicos de la comunicación y la educación a través de los medios electrónicos al facilitar, complementar y automatizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, las tecnologías permiten aprovechar su potencial y fortaleza específica para presentar, representar y transformar la información (simulación de fenómenos y procesos), y para inducir formas específicas de interacción y cooperación (a través del intercambio de datos y problemas vía electrónica).

En este sentido, las TIC deben ser como un medio que permita ampliar tres procesos fundamentales en el comportamiento de alumnos y profesores: el procesamiento de la información, la interacción y la comunicación.

El proceso de la información corresponde a las capacidades intelectuales; la interacción significa la posibilidad de alguien para ejercer la influencia mutua y reciproca con un objeto o persona; la comunicación es la otra función humana que puede ampliarse con el uso de las tecnologías como medio.

Importante señalar que la clave para un uso efectivo de las TIC, en cuanto a las posibilidades de aprendizaje que ofrece, es saber combinarlas e integrarlas en un código propio de comunicación y el empleo pedagógico adecuado a cada elemento en lo individual y como un sistema integrado. Es decir, además de incorporarlas a las aulas, también deben ser integradas en el currículum, a fin de evitar que su uso se convierta en una actividad descontextualizada del desarrollo curricular.

Dentro de este contexto, el programa educativo de Educación Especial de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima, aprovechando la coyuntura académica que le representaba la reestructuración de su plan de estudios incorporó el empleo de las TIC como una competencia profesional a desarrollar por los estudiantes durante su proceso de formación, de manera que atendieran a sus propias necesidades de aprendizaje, como también fuesen la base para la evaluación, atención e intervención de las personas con necesidades educativas especiales (NEE) asociadas o no a una discapacidad, trastorno y/o aptitud sobresaliente, conducentes a facilitar su inclusión educativa y/o la integración social y laboral. Por lo tanto, debe promover la igualdad de oportunidades en el acceso, la permanencia y logro educativo de los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales otorgando prioridad a los que presentan discapacidad, trastorno y aptitudes sobresalientes mediante el fortalecimiento del proceso de atención educativa de estos alumnos en el Sistema Educativo Nacional.

En este sentido, el uso de las TIC en el profesional de la Educación Especial debe contribuir a la eliminación de la exclusión social que resulta de ciertas actitudes y respuestas ante la diversidad racial, social, étnica, religiosa, de género y de habilidades (Vitello y Mithaug, 1998), y sí en cambio favorecer la educación inclusiva, entendida como un proceso orientado a responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes incrementando su participación en el aprendizaje, la cultura y las comunidades (UNESCO, 2001).

El presente trabajo pretende compartir la experiencia de la incorporación y adaptación de las TIC en la formación de los profesionales de Educación Especial, a partir de su introducción en el currículo, manifiesto en las competencias que subyacen del perfil de egreso.

MARCO TEÓRICO

A nivel internacional se han trabajado propuestas para apoyar la inclusión y la incorporación de las TIC en la educación, muestra de ello es lo señalado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del niño en el que se reconoce que todos los niños, personas jóvenes y adultos tienen el derecho humano de beneficiarse de una educación que cumpla con sus necesidades básicas en el mejor y más completo sentido del término, una educación que incluya aprender a saber, a hacer, a vivir juntos y a ser (citado por Magdalena Claro, 2011); por su parte la ONU a través de la agencia United Nations Enable pretende asegurar la igualdad de derechos a personas con discapacidad, entre ellos el derecho a la educación. El Banco Mundial (BM) ha hecho lo propio a partir de una serie de estrategias de apoyo a los países, que consiste en dotar de equipamiento e instalaciones, capacitación de profesores, contenidos educativos, aprendizaje a distancia, alfabetización digital, desarrollo de políticas y evaluación y monitoreo; así como también ha implementado iniciativas

que favorecen a países en desarrollo en África, Asia, Europa y América Latina, desarrollando laboratorios de computación autosustentable y programas orientados a integrar el uso del computador al currículum (et al. Magadela Claro, 2011).

Otro organismo que también promueve la inclusión y desarrollo tecnológico como medio para el aprendizaje es la Organización de Estados Iberoamericanos, que en el marco de las llamadas metas educativas 2021, se presenta la iniciativa para el apoyo en la inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE), mediante las adaptaciones y ayudas precisas (cuarta meta específica de la segunda meta general. OEI, 2010).

Lo anterior refleja que la intensión por promover los temas de inclusión y tecnología, esta última como herramienta para la inclusión, son expresiones que deben ser consideradas en el marco de los programas actuales de educación y que son las áreas de oportunidad para generar cambios significativos en las instituciones educativas.

Pero ¿cuál es el aporte de las TIC a la educación inclusiva? y ¿cómo se relacionan una con la otra?, para responder estas preguntas haremos referencia al documento que elaboró Magdalena Claro para la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), en el que señala tres grupos definidos como marginados y en los que las TIC han aportado para mejorar sus condiciones: mujeres, estudiantes con necesidades educativas especiales asociados o no a una discapacidad e indígenas; de ellos nuestra atención se centra en el segundo grupo. Desde el punto de vista de la autora las nuevas tecnologías abren un problema nuevo y al mismo tiempo una oportunidad para las personas con necesidades educativas especiales; el problema está vinculado a que las personas con NEE con o sin discapacidad queden excluidas de la cultura digital debido a sus limitantes (visuales, auditivos, de aprendizaje, etc.) o bien a través de las nuevas tecnologías puedan adaptarse y las utilicen como tecnologías de apoyo. Según Wagner (2004),

las tecnologías de apoyo han sido utilizadas por años en países desarrollados, no así en países en desarrollo, la ventaja para los que apenas inician con esta tendencia es que cuentan con un referente de su utilidad y efectividad para incorporarlas en los procesos educativos con niños con NEE.

Algunos autores destacan los beneficios educativos más representativos de las TIC para personas con NEE, citado en Magdalena Claro (2011), Becta (2003), recupera los siguientes: las computadoras pueden mejorar el acceso independiente de los estudiantes a la educación, los estudiantes con NEE son capaces de lograr tareas trabajando a su propio ritmo, los estudiantes con diversas y profundas dificultades de aprendizaje pueden comunicarse más fácilmente, al aumentar su confianza en el uso de las TIC los estudiantes se ven motivados a utilizar internet en el hogar, así como para sus intereses y pasatiempos. Asimismo, las tecnologías de apoyo favorecen la inclusividad a partir del rol del docente quien asume el papel de “gestor de la formación”, pues se ocupa de administrar las capacidades, habilidades y conocimientos de los aprendices, detectando, motivando y aprovechando tanto individual como colectivamente las posibilidades de aprendizaje y de integración (Colás, 2003). De ahí que la función del docente es de suma importancia para lograr la inclusión a partir de la tecnología como apoyo. Una de las aportaciones más relevantes que promueven esta función del profesor es la expuesta en el seminario organizado por el Ministerio de Educación, Portugal y la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial en el marco de la Conferencia sobre Tecnología de la Información y Comunicación (TIC) en la Educación de Necesidades Especiales (2002), en el que expertos en el área de la TIC y Educación Especial externaron además de la importancia del trabajo del docente como el profesional que promueve lo anterior y el trabajo en equipo entre

profesores, la necesidad de que el profesorado se forme en la TIC y en la dirección del aula, así como también la necesidad de incluir las TIC en el currículum de distintos niveles educativos.

Hasta este punto, los elementos que destacan para que se dé la inclusión en la educación a partir de la tecnología como herramienta de apoyo para personas con NEE, es el trabajo docente y su formación en las TIC y la inserción de éstas en el currículum.

MÉTODO

Uno de los compromisos de las Instituciones de Educación Superior es formar profesionales de calidad con competencias enfocadas a habilidades tecnológicas y a la inclusión. La experiencia que se describe corresponde a cómo se han incorporado éstos elementos en el plan de estudios de la carrera de Educación Especial de la Universidad de Colima, que atendiendo a los lineamientos del nuevo modelo educativo institucional - humanista, innovador, centrado en el aprendizaje, flexible, incluyente, con sentido internacionalizante y con un esquema sistemático que permite la formación integral del estudiante (Visión 2030 de la Universidad de Colima, 2010) - reestructura su programa en el año 2009 con el enfoque basado en competencias, a partir de la nueva propuesta del programa de Educación Especial, se han diseñado estrategias que permiten al estudiante desarrollar habilidades para: el autoaprendizaje, vincular la teoría con la práctica, el trabajo colaborativo y cooperativo y la atención de casos en escenarios reales, entre otras.

Sin duda, el método para integrar la competencia tecnológica en el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Especial fue la reestructura curricular, por lo que en el apartado de resultados damos cuenta de cómo se integra y ejecuta la competencia de la tecnología adaptada en el currículum.

RESULTADOS

El plan de estudios del programa de Educación Especial está organizado en cuatro áreas de formación que están presentes a lo largo de la carrera; parte de cinco competencias profesionales que constituyen el perfil de egreso, que a su vez albergan a las competencias específicas o unidades de competencia; es de corte modular, entendiendo por módulos como los ejes rectores que integran un campo disciplinario determinado de la Educación Especial los cuales se desarrollan por semestre. En este sentido, la estructura del curriculum se constituye por ocho grandes módulos semestrales. Los módulos tienen propósitos y competencias específicas que precisan lo que los estudiantes habrán de desarrollar al término de éstos. Cada módulo concentra unidades de aprendizaje, en éstas se concretan las aplicaciones pedagógicas y epistemológicas; son interdependientes y convergen en torno al campo disciplinario que aborda cada uno de éstos y constituyen en las entidades responsables de propiciar la transferencia de los saberes a situaciones reales conducentes al logro de las competencias genéricas y profesionales. Así mismo, las unidades de aprendizaje son conducidas en función de cada una de las áreas de formación (figura 1).



Figura 1. Estructura general del plan de estudios del programa de Educación Especial

En este sentido, el manejo de las TIC y la inclusión educativa son dos componentes importantes en la formación de los profesionales de la Educación Especial, mismas que se

expresan en el marco de las competencias profesionales, específicas y genéricas, tal como se especifican a continuación:

- Competencia profesional 1. Diseñar, implementar y evaluar propuestas de atención e intervención pedagógica dirigida a personas que presentan NEE asociadas o no a una discapacidad para lograr su inclusión escolar, social y laboral.
- Competencia profesional 2. Usar la tecnología adaptada en la atención, intervención y rehabilitación de las personas con NEE asociadas o no a una discapacidad para su inclusión escolar, social y laboral.
- Competencia profesional 4. Diseñar, implementar y evaluar programas de intervención y de rehabilitación que favorecen la inclusión familiar, social y laboral de personas que presentan necesidades especiales a causa de una discapacidad o trastorno.

Competencias específicas 1.

- Determinar la presencia de las NEE asociadas o no a una discapacidad para la intervención pedagógica.
- Realizar las adecuaciones curriculares que requieren las personas con NEE asociadas o no a una discapacidad para facilitar su acceso al aprendizaje.
- Planear la atención, evaluación y seguimiento a personas que presentan NEE, asociadas o no a una discapacidad para mejorar su calidad de vida.

Competencias específicas 2.

- Seleccionar la tecnología adaptada para personas de acuerdo a su NEE asociada o no a una discapacidad.

- Aplicar la tecnología adaptada para favorecer la calidad de vida de las NEE con o sin discapacidad
- Proponer diseños alternativos de tecnología adaptada aprovechando los recursos del contexto.

Competencias específicas 4.

- Diseñar e implementar programas de intervención y rehabilitación para una mejor calidad de vida de las personas que presentan necesidades educativas (NE) a causa de una discapacidad o trastorno.
- Dar seguimiento y Evaluar el programa de intervención y rehabilitación de las personas que presentan NE a causa de una discapacidad o trastorno para la toma de decisiones.

Asimismo, siendo los módulos los ejes rectores para el desarrollo de las competencias, éstos se rigen mediante estrategias que se conciben en el plan de estudios como la activación de procesos cognitivos y autorreguladores, cuyo propósito es facilitar, guiar o mediar un proceso cognoscitivo mediante la utilización de diversos métodos, técnicas, herramientas o recursos didácticos a emplear de acuerdo con la etapa de aprendizaje que se trabaje con el alumno.

Las estrategias constituyen las diferentes acciones que pueden realizar los estudiantes con un propósito específico relacionado con el recuerdo y el dominio de lo aprendido, por consiguiente el profesor debe enseñar a aprender a los estudiantes dentro de las actividades que desarrolla, con el fin de promover la adquisición de conocimientos específicos y estrategias cognitivas y metacognitivas; de esta manera, las estrategias para la enseñanza y aprendizaje que se incorporaron fueron: aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, estudio de casos y práctica situada; estas cuatro estrategias permiten al estudiante conocer y comprender la función de la tecnología para después incorporarla como un recurso de apoyo en

la atención de personas con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad, al lograr esto el estudiante estará desarrollando las competencias profesionales determinadas en el plan de estudios. En el siguiente esquema (figura 2) se muestra la organización de las estrategias implementadas en el diseño curricular de la carrera.



Figura 2. Organización de las estrategias de enseñanza aplicadas en el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Especial.

Como lo muestra el esquema, durante el módulo 1, que se lleva a cabo en el primer semestre, se trabaja con el aprendizaje basado en problemas, el módulo 2, 3, 7 y 8 con el aprendizaje basado en proyectos y corresponden al segundo, tercer, séptimo y octavo semestre; el módulo 4, 5 y 6, correspondientes al cuarto, quinto y sexto semestre, el estudio de casos y de manera transversal a partir del segundo semestre los estudiantes se insertan en escenarios reales mediante la práctica situada.

Aunque las competencias relacionadas con las habilidades tecnológicas y la inclusión educativa, están presentes durante toda la carrera (transversales), éstas se enfatizan principalmente en los módulos del 1 al 6, que corresponden a: Aprender a aprender, Bases de la educación especial, Curriculum, Aprendizaje y movimiento, Lenguaje y Cognición y diversidad.

En virtud a que el primer módulo tiene el propósito de fomentar el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes para aprender a aprender y además representa el primer acercamiento a los recursos tecnológicos, las unidades de aprendizaje que lo conforman están relacionadas entre sí y utilizan la tecnología para impulsar en el estudiante el desarrollo de competencias digitales. La unidad de aprendizaje de habilidades tecnológicas funge como eje guía y al mismo tiempo de apoyo para el resto de las unidades, en ella se pretende que el alumno conozca y comprenda el uso y funcionamiento de las TIC para que las pueda utilizar como herramienta de búsqueda, obtención y manejo de la información, la unidad se vincula con las otras unidades mediante la aplicación de conceptos básicos y el desarrollo de productos conjuntos (figura 3).

Las líneas temáticas están enfocadas a:

- El análisis de las TIC en la sociedad actual y las implicaciones que tienen en las necesidades educativas especiales.
- La estructura y funcionamiento e interfaz de los diferentes dispositivos.
- Uso y aplicaciones de sistemas operativos como Windows vista.
- Servicios de internet en el sector educativo y el uso de herramientas para la comunicación.
- Entornos de aprendizaje y uso de plataformas de educación a distancia.

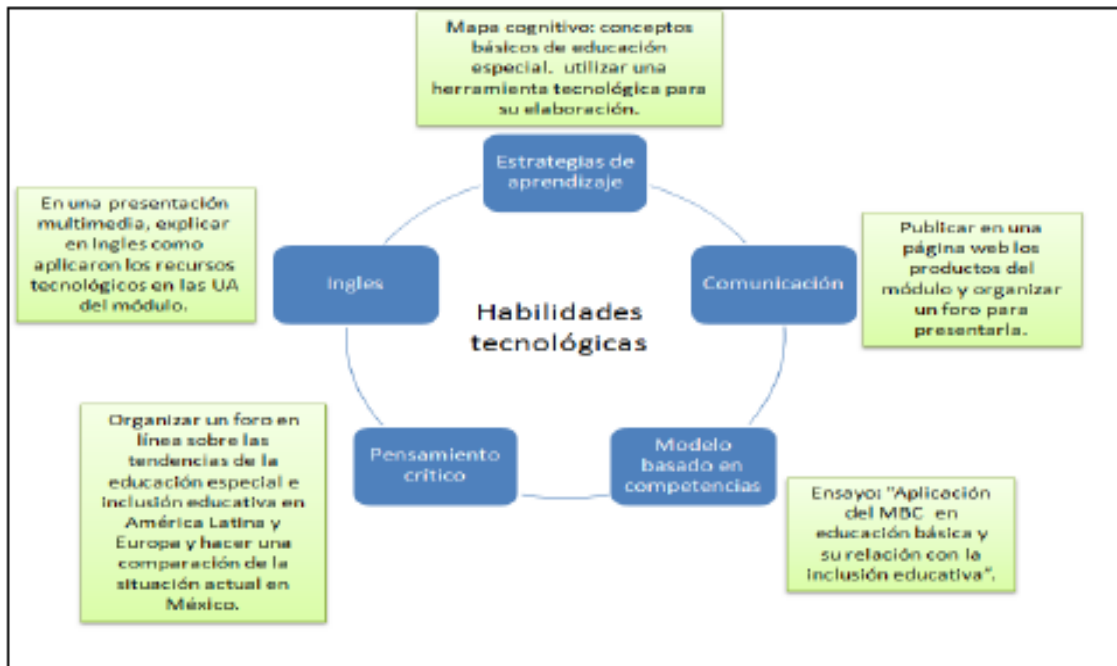


Figura 3. Ejemplo de la interacción entre las unidades de aprendizaje del módulo 1 y su vinculación con los temas de TIC e inclusión educativa.

El esquema de la figura 3, ejemplifica la relación entre las unidades de aprendizaje con los temas de las TIC e inclusión educativa y se refleja a través de los cinco productos que deberán elaborar los estudiantes en cada unidad. En este módulo la temática del problema es “Educación Especial e inclusión educativa”, por lo que los profesores de cada unidad planearán las actividades y productos de acuerdo a esta línea, esto significa que los estudiantes iniciarán por conocer su área disciplinar (educación especial) desde las seis unidades de aprendizaje, en donde cada una de ellas se apoya de la tecnología para que el estudiante logre el conocimiento y al mismo tiempo desarrolle habilidades tecnológicas. Tal como lo muestra el esquema las unidades se relacionan mediante la estrategia y los productos, puesto que al elaborar un mapa cognitivo en la unidad de estrategias de aprendizaje el estudiante no solo va a comprender los conceptos básicos de educación especial, sino hace una selección de la información, sintetizándola y organizándola haciendo uso de diversas estrategias de aprendizaje, así también

la comunicación estará presente mediante el lenguaje escrito y se estará apoyando con un recurso tecnológico para expresar su nivel de competencia alcanzado.

Por otra parte, unidades como Pensamiento Crítico, representan un mayor grado de complejidad, pues se requiere que el estudiante demuestre habilidades cognitivas superiores relacionadas con la argumentación de juicios de valor fundamentados, es por ello que el producto requiere que el alumno analice y seleccione la información (utiliza su propia estrategias para aprender), exponga sus habilidades para la comunicación (expresión oral y escrita), demuestre su aprendizaje argumentando y debatiendo la temática (pensamiento crítico) y utilice un medio tecnológico para difundir su conocimiento. En todo este proceso el estudiante entenderá la concepción de la educación especial y la inclusión educativa que evidenciará mediante el foro en línea “Tendencias de la educación especial e inclusión educativa en América Latina y Europa y su comparación con México”.

El mismo proceso ocurre con el resto de las unidades del módulo, que aunque tienen distintos grados de complejidad, se complementan para el logro de las competencias.

Si bien la unidad de aprendizaje de Habilidades Tecnológicas representa el primer acercamiento en el uso de las TIC, corresponde a la de Tecnología Adaptada, en el segundo semestre, ofrecer las bases necesarias para su empleo en la detección, atención, intervención, rehabilitación de las personas con NEE asociadas o no a una discapacidad, trastorno o aptitud sobresaliente para su inclusión educativa y/o integración social y laboral. Por tanto, impacta directamente en el resto de las unidades de los módulos del plan de estudios, pues permite al estudiante conocer, diseñar y aplicar dispositivos tecnológicos y materiales que permitan habilitar, rehabilitar o compensar una o más limitaciones funcionales, motrices, sensoriales o intelectuales de las personas con discapacidad y/o contribuir en la inclusión educativa de

aquellas con NEE, siendo éstos dispositivos las herramientas que utilizará en las prácticas.

Asimismo, la tecnología adaptada, al igual que en el módulo 1, se relaciona con las unidades de aprendizaje a través de los productos generados, que están enfocados al diseño o selección de herramientas para la inclusión (Figura 4).



Figura 4. Vinculación de la tecnología adaptada con las unidades de aprendizaje.

Dado que la Tecnología Adaptada estará presente en el resto de los módulos de manera transversal, es importante asegurarse en la unidad correspondiente que el estudiante adquiera la competencia de diseñar y/o elegir la herramienta tecnológica que mejor se adecua a las diferentes discapacidades y/o NEE, para que pueda utilizarlas eficientemente como herramientas de apoyo relacionadas con las líneas temáticas del resto de las unidades de aprendizaje y posteriormente en el ejercicio profesional.

Para el logro de este propósito, la unidad de Tecnología Adaptada se rige por tres ejes temáticos: 1) concepción teórica, categorías y clasificación de su objeto de estudio; 2) su integración en los diferentes tipos de discapacidades y NEE; 3) el diseño de tecnologías adaptadas para las NEE. Cada eje se relaciona con los diferentes módulos generando productos

que permiten al estudiante alcanzar las competencias al mismo tiempo que se incluyen elementos correspondientes a las TIC y a la inclusión educativa.

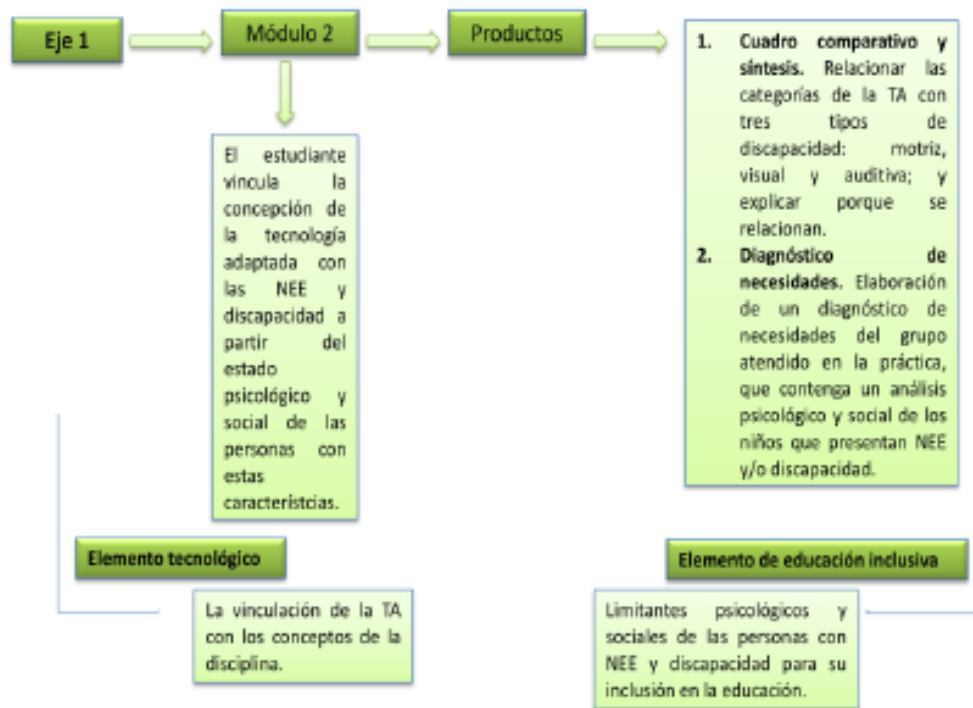


Figura 5. Articulación del eje 1 de tecnología adaptada con el módulo 2.

Para ejemplificar lo señalado, el esquema de la figura 5 representa al eje 1; en éste se señala lo que el estudiante va a realizar a partir de las unidades que conforman el módulo 2, “vincular la concepción de la tecnología adaptada con las NEE y discapacidad, a partir del estado psicológico y social de las personas con estas características”, esto significa que el estudiante va a integrar la parte conceptual de la tecnología adaptada (TA) con las NEE y las diferentes tipos de discapacidad, al lograr este cometido, el estudiante se está encaminando hacia el logro de la competencia relacionada con la “selección de la tecnología adaptada para personas de acuerdo a su NEE asociada o no a una discapacidad”; en este proceso va a demostrar mediante los

productos el dominio conceptual del área disciplinar y de la TA asociándolos con la inclusión educativa a partir del análisis psicológico de las personas con NEE y/o discapacidad.

En esta dinámica están presentes las estrategias didácticas correspondientes al aprendizaje basado en proyectos y a la práctica situada, esta última es el escenario con el que cuenta el alumno para integrar la teoría con la práctica y de la que surge uno de los productos del módulo “elaboración de un diagnóstico de necesidades...”, mientras que en el marco del aprendizaje basado en proyectos los estudiantes construyen una parte de la primera etapa (conceptual) de un proyecto que concluirán en el módulo 7 y 8.

El segundo eje de tecnología adaptada atañe directamente a los módulos 4, 5 y 6, que se relacionan con la competencia profesional “Usar la tecnología adaptada en la atención, intervención y rehabilitación de las personas con NEE asociadas o no a una discapacidad para su inclusión escolar, social y laboral”. Puesto que en estos módulos el estudiante va tendiendo un panorama más de las NEE asociadas o no a una discapacidad, trastorno o aptitud sobresaliente los productos son más elaborados y requieren de una asesoría más acuciosa por parte del docente, quien debe guiar al estudiante hacia la construcción de su aprendizaje y a la asimilación del conocimiento a partir del estudio de casos. Por su parte, los casos surgen de dos fuentes: 1) del diseño por parte de la academia de profesores que conforman cada módulo y, 2) de situaciones reales que son retomadas de la práctica situada. En el primero, el caso pretende acercar al estudiante a situaciones que se va a encontrar en la realidad, lo prepara para no enfrentarse a la práctica sin tener una “experiencia” previa, además le permite analizar los recursos tecnológicos adaptados en apoyo a la atención, intervención y rehabilitación de personas con NEE y/o discapacidad. En el segundo, el estudiante se enfrenta a la realidad a través de la práctica, que se convierte en el escenario para construir el aprendizaje y aplicar la

tecnología adaptada con el propósito de favorecer la calidad de vida de las personas con NEE y/o discapacidad; la vivencia de casos verdaderos le permite al estudiante enfrentarse a diversos problemas que pueden ser resueltos por él mismo o a partir del análisis conjunto con el profesor y sus iguales en el aula.

En el siguiente esquema se muestran algunos productos de los módulos que se relacionan con el eje 2.

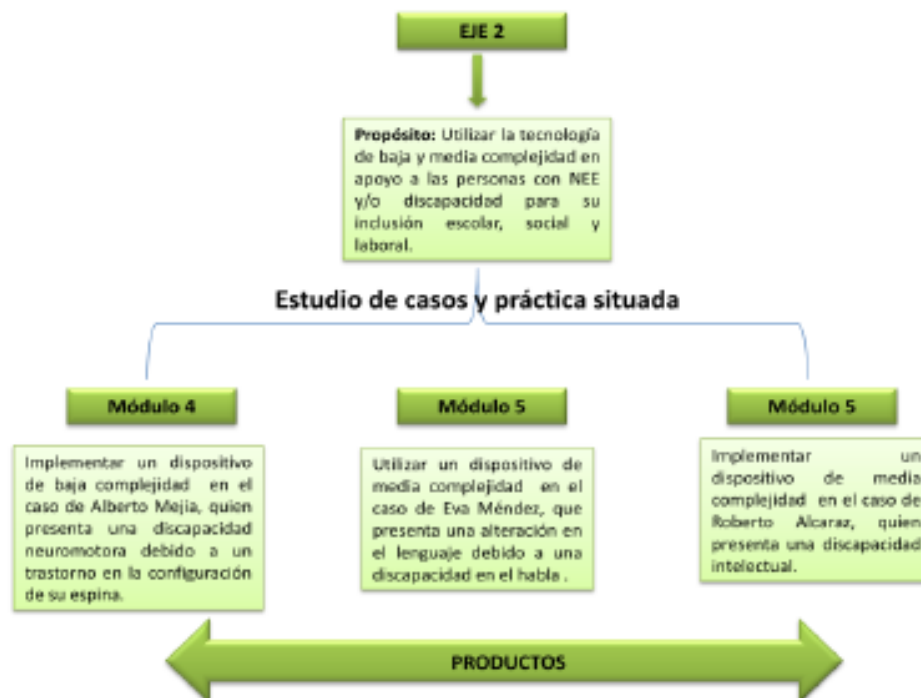


Figura 6. Productos relacionados con el eje 2 de tecnología adaptada.

Con base al esquema de la figura 6, se puede observar que uno de los productos del módulo 4 se relaciona con el uso de un dispositivo tecnológico de baja complejidad para la atención de un caso que presenta discapacidad neuromotora, puesto que este módulo está centrado en los temas de aprendizaje y movimiento. El producto del módulo 5, se relaciona con el tema de lenguaje y con la implementación de un dispositivo de media complejidad para la intervención, al igual que en el módulo 6, pero con el tema de discapacidad intelectual.

Finalmente el logro de la competencia se identifica en la calidad de cada uno de los productos elaborados por el estudiante, en los que argumenta el por qué decidió utilizar cada uno de esos dispositivos y el impacto que tienen para lograr la inclusión del personaje del caso.

El último eje de la tecnología adaptada está enfocado al diseño y se relaciona con la competencia específica: “Proponer diseños alternativos de tecnología adaptada aprovechando los recursos del contexto”, los módulos que se vinculan con este eje y que tienen que ver con la competencia son el 3, 7 y 8. Estos módulos tienen en común el diseño de propuestas enfocadas al ámbito de la educación especial en el que la tecnología adaptada es parte de esas propuestas en un nivel de complejidad alta, pues se requiere de un proceso de investigación que culmine en la elaboración de un proyecto que pueda ser aplicado en el ámbito educativo, social o laboral. El proyecto se inicia desde la etapa conceptual en el módulo 2 y 3 hasta consolidarse en el módulo 8, en la que el alumno ha alcanzado las competencias profesionales, por lo tanto el nivel de exigencia en el producto final es una de las características que debe exponer el docente para fomentar en el alumno la búsqueda de un producto de calidad.



Figura 7. Relación del proyecto de investigación con la aplicación de la tecnología adaptada.

El esquema 7 muestra la interacción de los módulos con el proyecto y su aportación al objeto de estudio, que en este caso es el diseño de un dispositivo de tecnología adaptada de alta complejidad que favorezca la inclusión.

Algunas de las líneas temáticas que puede considerar el estudiante para elaborar el proyecto de investigación se relacionan con la discapacidad, NEE, aprendizaje, inclusión, rehabilitación, entre otras, que representan el conjunto de aprendizajes que ha adquirido el estudiante a lo largo del programa educativo.

Lo expuesto anteriormente permite constatar la manera como las TIC y la inclusión están perfectamente imbricadas a lo largo de la formación de los profesionales de la Educación Especial, que permiten alcanzar un nivel de dominio suficiente, es decir, acorde a las demandas y necesidades de las personas con NEE, asociadas o no a una discapacidad, trastorno o aptitud sobresaliente.

Mención aparte y tema de otra publicación, corresponde a la labor del profesor, que si bien, aquí no se destaca explícitamente, es importante mencionar que el éxito de un programa radica en el trabajo docente, así como su compromiso y disposición para la actualización constante, particularmente en temas que exigen mayor habilitación en su quehacer, como lo son las TIC a fin de facilitar procesos, estilos y formas de aprendizaje que finalmente contribuirán para lograr la inclusión educativa de la diversidad.

CONCLUSIONES

La evaluación y reestructuración del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Especial, de acuerdo a las tendencias innovadoras en la formación de los profesionales del área, dio origen a una nueva propuesta curricular la cual establece elementos alternativos que se

apartan de los modelos tradicionalistas, centrados en la figura del profesor, en tanto responde mediante el análisis de la realidad a las competencias genéricas y profesionales, constituidas por los conocimientos, habilidades y actitudes implicados en el proceso de formación, que los egresados deben desarrollar para la correcta identificación de los problemas en torno de los cuales deberá actuar, mediante la aplicación de un enfoque crítico, holístico e integrador que posibiliten soluciones correctas.

Por otro lado la atención de las alumnas y alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad, trastorno y/o aptitudes sobresalientes representa un desafío para el Sistema Educativo Nacional, porque implica, entre otras cosas, eliminar barreras ideológicas y físicas que limitan la aceptación, el proceso de aprendizaje y la participación plena de estos alumnos.

En la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Colima, hemos sido conscientes de tal situación motivo por el cual su actual modelo curricular basado en el enfoque por competencias, precisa de manera objetiva la incorporación de las TIC como herramienta que favorece la atención a la educación inclusiva, en tanto representa uno de los principios fundamentales en la formación de los profesionales del área. En este sentido, a lo largo del documento hemos podido mostrar el modelo seguido para tal efecto, sin que ello signifique que todo esté superado, por el contrario aún existe mucho por hacer para garantizar tal derecho, constituye por tanto un primer acercamiento.

REFERENCIAS

Becta. (2007). Inclusive Learning an Essential Guide [en línea] <http://www.tes.co.uk/teaching-resource/Inclusive-learning-an-essential-guide-6072357/>.

Claro, M. (2011). El papel de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación inclusiva. Naciones Unidas, Santiago de Chile.

Colas, P. (2003). Internet y aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En Comunicar Revista Científica de Comunicación y Educación. 20, 31-35.

Metas educativas. (2010). La educación que queremos para la generación de los bicentenarios, Madrid [en línea] <http://www.oei.es/metas2021.pdf>.

OIE, CEPAL y SGI (2021). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura Secretaría General Iberoamericana.

ONU (2010). Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe 2010. Organización de las Naciones Unidas, Nueva York, [en línea] http://www.un.org/escomun/docs/?path=/spanish/millenniumgoals/pdf/MDG-__Report-2010_SP.pdf.

Perspectives. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

UNESCO (2001). The open files on inclusive education. Paris: UNESCO.

Universidad de Colima, Documento curricular “Curriculum Integrado Centrado en Aprendizaje” de la Licenciatura en Educación Especial. Facultad de Ciencias de la Educación.

Vitello, S. J., & Mithaug, D. E. (Eds.). (1998). *Inclusive Schooling: National and International*

Wagner, D. (2004): *Pro-equity Approaches to Monitoring and Evaluation: Gender, Marginalized Groups, and Special Needs Populations*. World Bank, 2004 [en línea]

<http://www.infodev.org/en/Publication.288.html>.

LAS T.I.C.S: HERRAMIENTAS MOTORAS DEL CAMBIO E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Rangel, S.¹, Treviño M.², Pérez M.³, Rodríguez O⁴.

^{1,2,3,4}, UANL, Facultad de Odontología, UANL, "Monterey", Mexico

dra_sarasaenz@yahoo.com, draconny@yahoo.com.mx, mariterepq@yahoo.com.mx, osveliardzl@yahoo.com.mx

Trabajo preparado para su presentación en el

Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL

Eje Temático: Innovación: Estructuras y Dinámicas Educativas

a. Uso de las TIC en ambientes y escenarios educativos: prácticas y metodologías innovadoras.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo fue documentar y reflexionar sobre las ventajas e inconvenientes del uso de la Tecnología de la Información y Comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Enfocado a la enseñanza objetiva y sistemática de las habilidades psicomotoras y cognitivas propias de las profesiones de las ciencias de la salud, entre ellas la Odontología. Para lo cual se realizó una exhaustiva revisión de la literatura especializada encontrada en las principales bases de datos del mundo.

Entre las ventajas más significativas reportadas en diferentes trabajos se encuentran las siguientes: mayor oferta informativa, entornos más flexibles para el aprendizaje, eliminación de las barreras espaciotemporales entre el profesor y los estudiantes, incremento de las modalidades comunicativas, potenciación de los escenarios y entornos interactivos, favorecen el aprendizaje independiente y el autoaprendizaje, rompen los clásicos escenarios formativos, ofrecen nuevas posibilidades para la orientación y la tutorización de los estudiantes

De acuerdo con la revisión de la literatura presentada, concluimos que no es el simple hecho de utilizar un medio educativo determinado, la causa para que el estudiante desarrolle tal o cual habilidad, sino que este proceso estará ponderado por el contexto en que se integra el medio,

por sus características técnicas, la metodología de enseñanza, las estrategias pedagógicas diseñadas para su uso, la calidad de sus contenidos y las características personales del usuario.

Palabras clave: Enseñanza, aprendizaje, educación, odontología, TICS

INTRODUCCIÓN

Desde tiempos inmemorables se ha vivido en un mundo de comunicación y ha sido un importante suceso de progreso social para la humanidad.

“Se instaura humanidad cuando se instaura sociedad y se instaura sociedad cuando hay comunicación de signos entre los habitantes” (Eco, 1978 citado por Valdéz, F. 2007).

La comunicación es un proceso que cumple múltiples fines, con la invención de la escritura, imprenta, radio, y televisión, se generó una nueva forma de transmitir el conocimiento, la comunicación no sólo informa y divierte a la audiencia, sino también se educa en forma oral y presencial.

En la actualidad, las nuevas formas audiovisuales para la transmisión y conservación del conocimiento, no solamente han transformado las formas comerciales y de entretenimiento, sino que también han cambiado la forma en que se enseña y aprende (Carey, 1996 citado por Valdéz, F. 2007).

En esta investigación se analizará que la enseñanza objetiva y sistemática de las habilidades psicomotoras y cognitivas propias de las profesiones de las ciencias de la salud, entre ellas la Odontología, puede ser realizada con el auxilio de herramientas tecnológicas innovadoras.

La formación del odontólogo depende del Modelo asumido por las Instituciones. Este Modelo condiciona la incorporación de las TICS dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

ANTECEDENTES

Como docentes de la Facultad de Odontología de la Universidad Autónoma de Nuevo León y relacionando el trabajo que nos ocupa en este momento, son indispensables las TICS en nuestra área de trabajo ya que las nuevas tecnologías de la información demandan nuevas habilidades y destrezas. La Misión de la Facultad de Odontología de la Universidad Autónoma de Nuevo León es lograr egresados con una formación integral, competitivos, con alta capacidad científica, tecnológica, resolutive, con actitud crítico analítica y sensibilidad ética, comprometido con su entorno y con el progreso del hombre para responder con calidad al servicio de la comunidad. Por tal motivo consideramos que la implementación de las TICS reforzaran el aprendizaje para que los alumnos posean los conocimientos, habilidades y actitudes para prevenir las enfermedades bucales en la población.

REVISIÓN DE LITERATURA

Antes de iniciar nuestra revisión de literatura, cabe mencionar que las TICS son medios instruccionales, definiendo como medio el que propone Cabero (1999, citado por Barroso C. 2006), quien señala que los medios son:

Elementos curriculares que por sus sistemas simbólicos y estrategias de utilización, propician el desarrollo de habilidades cognitivas en los sujetos, en un contexto determinado, facilitando y estimulando la intervención mediada sobre la realidad, la captación y comprensión de la información por el alumno y la creación de entornos diferenciados que propician aprendizajes.

El significado de las TIC es: Tecnología de la Información y Comunicación, estas son un conjunto de herramientas, habitualmente de naturaleza electrónica y digital, utilizadas para

recoger, almacenar, procesar y transmitir información (Clark, 2001; Fernández, 2001 citado por Rocha E. 2011).

Con la aparición repentina de las nuevas tecnologías, de los sistemas multimedia ligados a la computadora y en particular las redes en la educación virtual, nos permite vislumbrar un caudal de nuevas concepciones. Ciertamente nos enfrentamos a la utilización de las nuevas tecnologías, lo que nos lleva a plantearnos nuevas estrategias de comunicación con los estudiantes.

Las TICS desataron una bum sin precedentes de formas de comunicarse al comienzo de los años 90s. A partir de ahí, la Internet pasó de ser un instrumento especializado en la comunidad científica a ser una red de fácil uso que modificó la interacción social.

Las nuevas tecnologías de la Información y Comunicación son aquellas herramientas computacionales e informáticas que procesan, almacenan, sintetizan, recuperan y presentan información representada de la más variada forma. Es un conjunto de herramientas, soportes y canales para el tratamiento y acceso a la información. Constituyen nuevos soportes y canales para dar forma, registrar, almacenar y difundir contenidos informativos. Algunos ejemplos de estas tecnologías son el pizarrón electrónico, computadora personal, proyector multimedia, los blogs, el podcast y la Web.

Para todo tipo de aplicaciones educativas, las TIC son medios y no métodos, es decir, son herramientas y materiales que facilitan el aprendizaje, el desarrollo de habilidades, estilos y ritmos de los alumnos. (Flores J.A)

Las nuevas tecnologías de la información y comunicación han sembrado la semilla de una transformación global en todos los ámbitos del quehacer humano. En el sector educativo han transformado la forma en que se enseña y aprende (Carey, 1996).

Las TICS desempeñan un rol mediacional para la interacción entre emisores y receptores en los procesos formativos, tanto en la educación presencial como en la educación virtual. Para los educadores ahora surge el reto de investigar sobre el impacto de las TIC en los procesos formativos desde una perspectiva interdisciplinaria. (Rocha 2011)

Para tal efecto, se han ejercido acciones encaminadas no solamente a mejorar la calidad de la plana docente, sino también de los servicios educativos, como la implementación de equipo electrónico en el aula, la innovación de los instrumentos de apoyo didáctico, y las actividades extracurriculares que, de manera integral, contribuyen al proceso formativo.

Henao 2001 citado por Rocha, E. 2011, manifiesta que realizó un cuasi experimento para analizar la comprensión lectora de un grupo sometido a la información de un texto en formato impreso y otro grupo expuesto a un formato hipermedial. Los resultados de esta investigación reportaron la efectividad de la utilización del texto hipermedial por encima del texto impreso. Este investigador atribuye los resultados a diversos factores: (1) el aprendizaje es mayor cuando la información se procesa a través de dos canales (visual y auditivo) y no a través de uno sólo, (2) el aprendizaje se incrementa debido a la interactividad que permite un texto hipermedial, ya que el usuario participa más activamente en el proceso de lectura cuando la calidad en el diseño de los componentes de la pantalla puede contribuir a una mayor atención del usuario, (3) el aprendizaje es mejor debido a la riqueza audiovisual que ofrece el texto, cuando los contenidos se acompañan con buenas ilustraciones. Se retiene y se recuerda mejor cuando las imágenes suministran información adicional, complementan información poco clara o incompleta, o ayudan a decodificar e interpretar otros mensajes.

Los espacios educativos dentro de esta sociedad, también se encuentran en constante transformación, las nuevas estancias educativas se han reflejado en centros virtuales de

aprendizaje, sin embargo, estos nuevos escenarios requieren de una reflexión hacia el uso e incorporación de las tecnologías, los contextos educativos actuales deberán aposar por una integración crítica, en la cual se defina el qué, por qué y para qué de su incorporación y aprovechamiento.

Para poder reconfigurar estos nuevos escenarios educativos y lograr el uso crítico de las tecnologías, tanto el docente como todos los involucrados en estos procesos, requieren de formación y perfeccionamiento, en donde las tecnologías sean un medio más, no el fin último, generando metodologías diversas, transformando las estructuras organizativas y generando dinámicas de motivación, el cambio hacia un uso crítico, didáctico y pedagógico de las tecnologías. La investigación didáctico-educativa en este ámbito es una de las herramientas que posibilitará el análisis, reflexión y estudio del binomio tecnología y educación. un constructor colaborativo de información y conocimiento, como la visión que existe detrás del fenómeno Web 2.0.

En el terreno educativo respecto a las TIC, se está desarrollando una ideología que tiende a presentarlas como motoras del cambio e innovación educativa, hay dos cuestiones: en primer lugar, que las que se denominan nuevas tecnologías, lo mismo que las tradicionales, han surgido fuera del contexto educativo y después se han incorporado a éste, y en segundo lugar, que por ese fundamentalismo tecnológico que algunas veces nos rodea, inicialmente se ha transferido la tecnología y después se ha elaborado el problema que ésta podría resolver, o dicho en otros términos, primero se ha pensado en la tecnología y después se ha reflexionado sobre el para qué nos puede servir.

La incorporación, no integración, se ha llevado a cabo exclusivamente por el esnobismo, más que por criterios de necesidad y validez educativa. Asociando a un buen profesor, con la

utilización de la última tecnología en boga, y al mal profesor, con el uso de la comunicación oral y materiales impresos, cuando una cosa y otra no tienen nada que ver. Y por último, no perder de vista que su incorporación de calidad, no va a depender únicamente de los factores económicos y de presencia de equipos, sino también de medidas que se tomen en otras variables, que irán desde la formación y el perfeccionamiento del profesorado, hasta las metodologías que se apliquen, la transformación de las estructuras organizativas, y las dinámicas que institucionalmente se creen para motivar al profesorado para su utilización.

OBJETIVO

Documentar y reflexionar sobre la revisión de la literatura especializada acerca del uso actual de las TICS por los profesores y alumnos en la educación odontológica y sus procesos de apropiación e integración

MATERIAL Y MÉTODOS

Diseño Metodológico del Estudio.

En esta sección se describe el procedimiento seguido para realizar la revisión de la literatura sobre el uso de las TICS en la enseñanza universitaria de la odontología.

Formulación de preguntas.

En esta revisión se pretende responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué propuestas en la enseñanza universitaria de odontología incorporan algún tipo de TICS?
2. ¿Cuáles son las TICS más empleadas en la enseñanza de la odontología?

3. ¿Qué factores influyen al aplicar los recursos de las TICS en la formación del odontólogo?

Identificación de las fuentes de información.

Para acceder a la bibliografía relacionada con las preguntas formuladas se utilizaron fuentes de información digitales procedentes de suscripciones institucionales de la Universidad Autónoma de Nuevo León: PubMed, IEEE Digital Library, Science@Direct, Scopus, Tripdatabase, MetaPress y Wiley InterScience. Entre todas recogen más de 20 millones de publicaciones de actas de congresos y revistas internacionales de prestigio. De donde se realizó una búsqueda de la bibliografía relevante sobre las preguntas formuladas.

Criterios de inclusión.

1. Se incluyeron publicaciones de revistas.
2. Se incluyeron los estudios que presentan una aplicación de las TICS en el aprendizaje de la odontología en titulaciones universitarias de todo el mundo. Se excluyeron aquellos trabajos que realizan estudios para mejorar la calidad en la aplicación de las nuevas tecnologías a la enseñanza universitaria de la odontología.
3. En el caso de trabajos muy similares o en la misma línea de investigación, se estudiaron todos los que aportan algo novedoso frente al resto.

El procedimiento de selección de estudios consistió en la identificación de la revista. Posteriormente, se procedió a la lectura del título y del resumen. Si cumple los criterios de inclusión, se completa el proceso de selección mediante la lectura completa de cada trabajo elegido.

Descripción de los Resultados

Las posibilidades que las TIC pueden aportar a la formación y a la educación han sido tratadas en diferentes trabajos (Cabero, 2001 y 2007; Martínez y Prendes, 2004; Martínez, 2006; Sanmamed, 2007), y de ellos podemos señalar como las ventajas más significativas las siguientes:

- Ampliación de la oferta informativa
- Creación de entornos más flexibles para el aprendizaje
- Eliminación de las barreras espaciotemporales entre el profesor y los estudiantes
- Incremento de las modalidades comunicativas
- Potenciación de los escenarios y entornos interactivos
- Favorecer tanto el aprendizaje independiente y el autoaprendizaje como el colaborativo y en grupo

- Romper los clásicos escenarios formativos, limitados a las instituciones escolares
- Ofrecer nuevas posibilidades para la orientación y la tutorización de los estudiantes

Y facilitar una formación permanente no cabe la menor duda, que una de las posibilidades que nos ofrecen las TIC, es crear entornos de aprendizaje que ponen a disposición del estudiante gran amplitud de información, que además es actualizada de forma rápida. Valga como ejemplo de lo que decimos, el progresivo aumento de hospedajes de páginas Web, el incremento de revistas virtuales, los depositarios de objetos de aprendizaje institucionales o privados que se están creando, o la construcción colaborativa de wikis (Cabero J. 2007)

López de la Madrid (2007 citado por Riascos-Eraso S, Quintero D, Y Ávila G 2009), manifiesta que el uso de las TICS en las universidades del mundo ha sido uno de los principales factores de inducción al cambio y adaptación a las nuevas formas de hacer y de pensar iniciadas

a partir de los años ochenta en los distintos sectores de la sociedad. En el ámbito administrativo, los procesos de acción generados facilitan la organización de las instituciones, permitiendo manejar grandes cantidades de información y bases de datos en los distintos procesos. En el ámbito académico, estas herramientas han facilitado a un gran número de estudiantes el acceso a la información, y han modificado significativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En los años ochenta no se consideraba la importancia que llegaría a tener la incursión de las TIC en el entorno de la educación superior, especialmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Diversas investigaciones coinciden en señalar que uno de los factores principales para el éxito de la implementación de las TIC en la educación superior es la percepción de los docentes frente a ellas; también se han identificado cambios importantes en las metodologías, en los contenidos y en las actitudes de los participantes de este proceso.

Según el análisis realizado por Arboleda y Rivera (2008), relacionado en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de 1998 (CMES-98), se comenta que mediante las TIC se ofrece una gran oportunidad para el perfeccionamiento de los profesores; en este aspecto debe enfatizarse sobre el cambio del papel del profesor que utiliza las TIC en el proceso educativo. La facilidad que tiene el estudiante de acceder a la información hace que ahora necesite al profesor para establecer un diálogo que le permita transformar la información en conocimiento y comprensión; esto hace pensar que se pretende que el docente cambie su rol tradicional en el contexto de enseñanza-aprendizaje; mas sin embargo, es importante saber cuál es la percepción del docente frente a las nuevas tecnologías que afectan su quehacer educativo.

Cuando se busca innovar en la educación a través de la utilización de las TIC, es necesario considerar que en este proceso de búsqueda de prácticas innovadoras de uso de la tecnología en el campo de la educación no puede desconocerse la importancia de entender y

transformar las concepciones, creencias y formas de actuar de los actores de la educación, cuestión que es poco atendida cuando la supuesta innovación parte de procesos verticales de implantación de modelos pensados sólo desde la lógica del experto o del tecnólogo (Díaz, 2008 citado por Riascos-Eraso S, Quintero D, Y Ávila G 2009).

Bullón, et. al, (2007). Manifiestan que en los recursos audiovisuales se encuentra el video, diapositivas, y DVD, en los recursos informáticos tenemos las presentaciones en power point, multimedia, simuladores y animaciones en 3D y en recursos telemáticos la Web, entornos de teleformación, blog y wiki, que los utilizamos en la práctica docente, por lo tanto tienen aplicación en dos campos concretos en la docencia, uno como herramientas docentes y otro como canales de comunicación. Las herramientas docentes consisten en pasar de utilizar las clases, los libros y los apuntes para adquirir conocimientos a utilizar clases en formato electrónico, videos demostrativos e interactivos, simuladores, teleformación y otras. Los canales de comunicación consisten en pasar de la tutoría presencial y la utilización de pizarrón de avisos a usar las páginas Web, foros, chats y plataformas de Internet. Esto permite una agilización y fluidez mayor en la comunicación entre los distintos elementos: el alumno, el profesor, la administración y la sociedad.

En cuanto a lo que manifiesta Morato a que el método (estrategia didáctica) es importante para el medio (video), en la presente investigación se recordarán las posturas del debate de Richard Clark y Robert Kozma.

Para poder dar una opinión sobre este debate de medios y métodos instruccionales, primeramente es de gran importancia, definir los conceptos básicos que fundamentan el papel de la tecnología en el proceso de instrucción.

Smaldino (2007) describe que un medio instruccional es un instrumento de comunicación que transporta información, como lo es la fotografía, computadora, televisión, el texto, etc, un método es un procedimiento de instrucción que se selecciona para que el alumno logre sus objetivos, como lo son: la presentación, demostración, simulación, y la discusión, etc.

Por otro lado, en cuanto el debate entre Richard Clark y Robert Kozma, autores reconocidos en el campo de la Tecnología Instruccional y la Educación a Distancia (TEID), sobre el efecto que los medios ejercen sobre los procesos de aprendizaje, Benítez y Camacho (2010) manifiestan que Richard Clark refiere que los medios son vehículos o herramientas que permiten llevar a cabo la instrucción y que facilitan la distribución de los contenidos y las estrategias, pero no influyen en el éxito del aprendizaje, comenta también que los resultados del aprendizaje, se deben al método utilizado, no al medio y Robert Kozma refiere en su postura, que el medio facilita el desarrollo del método y éste aprovecha las capacidades del medio, también manifiesta que algunos métodos no podrán aplicarse sin la utilización de ciertos medios.

Se considera importante que Clark a pesar de que fue en el año 1983, hace 29 años, el paradigma educativo en esa época era Cognitivist, pero el por su postura, asumimos que era totalmente conductista y tradicionalista, por lo que para él no existían recursos tecnológicos, solo procedimientos para lograr el aprendizaje, decía que el alumno tarda más tiempo en realizar el diseño instruccional que lograr el aprendizaje.

En cambio Kozma en 1991, hace 21 años iniciaba el paradigma constructivista y su postura era muy diferente a la de Clark. Kozma refiere que los medios o recursos tecnológicos pueden proporcionar operaciones cognitivas, el cree que un uso cuidadoso de los medios, permitirá a los alumnos aprovechar sus fortalezas para construir su conocimiento, y considera

que el medio y método instruccional son inseparables y necesarios para el aprendizaje significativo.

Estamos de acuerdo con el comentario de Araiza y Dofer (2012) en que:

El reto principal para los maestros es saber integrar la información adecuadamente en la estructura cognitiva del alumno, la cual representa otra cuestión y dependerá en gran medida del modelo didáctico seleccionado en que se inserte el uso de medios. Los medios instruccionales ofrecen un alto grado de interactividad y control de la comunicación, pero tanto la interactividad como el control están determinados no sólo por las características que los recursos tecnológicos disponen, sino por las capacidades que tienen emisores y receptores.

Retomando lo que manifiesta Morato (2010) sobre la estrategia didáctica (método instruccional) mencionaremos lo que comenta Cota (2007), refiere, que la estrategia instruccional es lo verdaderamente importante, no tanto el medio. Cuando existe un buen diseño, el medio puede contribuir al aprovechamiento del aprendizaje.

Se puede sacar ventaja de un medio, pero de nada serviría un buen medio con un mal diseño instruccional. Finalmente, creemos que se complementan al considerar una interacción entre el aprendizaje y la forma en que se transmite el conocimiento.

Carey (1996) citado por Rocha (2007) manifiesta que en el sector de la educación ha cambiado la forma en cómo se enseña y aprende.

Como docentes de la Facultad de Odontología de la Universidad Autónoma de Nuevo León y relacionando el trabajo que nos ocupa en este momento, las TICS en nuestra área de trabajo son indispensables, ya que estas demandan nuevas habilidades y destrezas. La Misión de la Facultad de Odontología de la Universidad Autónoma de Nuevo León es lograr egresados con una formación integral, competitivos, con alta capacidad científica, tecnológica, resolutiva, con

actitud crítico analítica y sensibilidad ética, comprometido con su entorno y con el progreso del hombre para responder con calidad al servicio de la comunidad.

Es de relevante importancia resaltar que las nuevas tecnologías han contribuido a la transformación integral de los procesos educativos, tanto en la forma en la que se enseña como en la que se aprende, algunos autores señalan que las nuevas generaciones vivirán en un mundo libre de barreras educativas.

La tecnología en un constante cambio, el mundo sin fronteras y las nuevas necesidades de la población, nos plantean las exigencias de redefinir el papel de la educación, a fin de formar a los futuros ciudadanos con las competencias que la sociedad de la información y del conocimiento demandan (Gaude 1997, citado por Valdéz, F. 2007).

Rocha, citado por Cota (2007), comenta que el estudio de los nuevos medios representa un reto para los investigadores y todavía faltan muchas preguntas por resolver. Por su parte, los paradigmas tradicionales en el estudio de los medios parecen replicarse a medida que surge un nuevo medio de comunicación.

En cuanto a cómo impacta los medios de comunicación en los procesos educativos, (Rocha, 2011) menciona que las nuevas tecnologías de la información y comunicación, han sembrado la semilla de una transformación global en todos los ámbitos del quehacer humano.

CONCLUSIONES

De acuerdo con la revisión de la literatura presentada, concluimos que no es el simple hecho de utilizar un medio educativo determinado, la causa para que el estudiante desarrolle tal o cual habilidad, sino que este proceso estará ponderado por el contexto en que se integra el medio,

por sus características técnicas, la metodología de enseñanza, las estrategias pedagógicas diseñadas para su uso, la calidad de sus contenidos y las características personales del usuario.

No existen conclusiones determinantes sobre la utilización de las TIC como medios didácticos, pese a la creencia -que no cuestionamos- de que pueden resultar recursos facilitadores, siempre y cuando sean bien utilizados. Se trata, en definitiva, de generar propuestas viables para el uso de las TIC desde una perspectiva enriquecedora, capaz de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, cuestionarse cómo pueden ayudar a que se logren los objetivos educativos previstos en un programa de formación.

El reto actual es situarnos ante las TIC como medio didáctico y en analizar su aplicación educativa. El medio nos remite al proceso comunicativo en tanto que la tecnología lo hace hacia el soporte material del proceso y tan importante es trabajar con el proceso comunicativo que subyace en todo aprendizaje como estudiar los instrumentos que utilizamos y sus estrategias de uso.

Parece que los medios modifican las claves y esquemas de percepción, pensamiento, efectividad y relaciones sociales. Pues bien, es lógico pensar en la necesidad de analizar todo esto en el ámbito de la enseñanza. Se trata, pues, de cuestionarse el problema, conocerlo y decidir su uso más conveniente de acuerdo con una filosofía global de la educación a la que deberán someterse. El problema de los medios en educación tiene una doble perspectiva: sus posibles usos dentro de la misma y el papel de la educación en una sociedad muy condicionada por estos recursos.

Con el uso de los materiales multimedia (Guardia, 2000) las instituciones educativas que incorporan las TIC como recurso educativo deben dirigir sus esfuerzos a la creación de material didáctico y entornos educativos significativos que faciliten la consecución de un tipo de

aprendizaje comprensivo; también, a fomentar la interactividad y la interconexión, donde el acceso no lineal del alumno a la información y la bidireccionalidad en la comunicación sean los ejes que promueven y motivan el aprendizaje

REFERENCIAS

Araiza, M. y Dofer, C. (2012). Análisis crítico sobre el efecto de los medios en el aprendizaje.

Daena: International journal of Good Conscience. 7(2) 42-48. Julio 2012. ISSN 1870-557X.

Arboleda, a., & Rivera, L. Capítulo VI. Impacto de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación superior de América Latina y el Caribe, 2008. La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998. Tünnermann C. (Ed.). [Consultado el 10 de enero de 2009.] En: [http://www.cres2008.org/common/docs/doc_base/Libro%20Educacion%20 Superior.pdf](http://www.cres2008.org/common/docs/doc_base/Libro%20Educacion%20Superior.pdf).

Barrozo. C (2006). Elementos para el diseño de entornos educativos virtuales en base en el desarrollo de habilidades. Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa. No 21 Julio 2006.

Benítez, M. y Camacho, Y. (2010). ¿Influyen los medios en el aprendizaje de los estudiantes?. El Debate de Clark y Kozma. Revista Académica de Investigación Tlatemoani. No. 4. Editada por eumed.net. ISSN 1989-9300. Recuperado en línea el 6 de diciembre 2012 por: <http://www.eumed.net/rev/tlatemoani/04/blcg.htm>

Bullón, F., Cabero, J., Llorente, M., Machuca, M., Machuca, G., y Román. P. (2007). Utilización de las TIC en la Facultad de Odontología de la Universidad de Sevilla. Facultad de Odontología. Instituto de Ciencia de la Educación. Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías. (pp. 25). Recuperado en línea el 4 de diciembre 2012 por: <http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/odontologia.pdf>

Cabero, J. (1989). Tecnología Educativa. Diseño y evaluación del medio video. Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica, ISSN 0212-5374, No. 7. (pp. 17-40). Recuperado en línea el 8 de diciembre del 2012 por: <http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/video.pdf>

Cabero, J. (2001). Tecnología educativa: diseño, producción y evaluación de medios, Barcelona, Paidós.

Carey, J. (1996). Taking charge of change. The Journal of Distance education, 58, 4-7.

Cota, A. (2007). Debate sobre el efecto de los medios en el aprendizaje. En. Rocha, E. (Ed) "Educación a distancia: Retos y Tendencias". Cap. 7. (pp. 195-212). México. Editorial Arbor. ISBN 970-694-427-3.

Díaz, BF. Educación y nuevas tecnologías de la información y la comunicación: ¿hacia un paradigma educativo innovador? Revista Electrónica de Educación Sinéctica, 2008, febrero-julio, No 30.

Fernández, R. (2001). Glosario básico inglés español para usuarios de Internet. Recuperado el 10 de diciembre de 2010, de: http://www.ati.es/novatita/glosari_internet.html

Flores Lira J.A El uso de las nuevas tecnologías en el proceso enseñanza aprendizaje en el nivel medio superior Universidad Nacional Autónoma de México, Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Naucalpan

Henao, O. (2001). Estudio comparativo de la capacidad de lectores competentes y poco hábiles para recordar información de un texto en formato hipermedial y un texto impreso. Recuperado el 10 de enero de 2011, de: http://www.colombia-aprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75577_archivo.pdf

Martínez, F. (2006). La integración escolar de las nuevas tecnologías. En Cabero; J. (decir), Nuevas tecnologías aplicadas a la educación, Madrid, Mc- Graw Hill.

Morata, O. (2010). Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación para la Enseñanza de la Odontología: algunas consideraciones para los docentes. Revista Odontoc. No. 12. Publicación Científica de la Facultad de Odontología. Universidad de Costa Rica. Recuperado en línea el 03 de diciembre 2012 por: <http://www.latindex.ucr.ac.cr/odontos-12/odontos-12-16.pdf>

- Riascos-Eraso S, Quintero D, Y Ávila G (2009). Las TICS en el aula: Percepciones de los Profesores Universitarios. Universidad del Valle, Santiago de Cali, Colombia. ISSN 0123-1294...educ., diciembre 2009, volumen 12, número 3, pp. 133-157
- Rocha, E. (2007). Educación a Distancia: Retos y Tendencias. Caps. 4, 7. México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Rocha, E. (2011). Impacto de las TIC en la instrucción presencial. Revista Comunicación, vol. 20, núm. 1, enero-junio, 2011. (pp. 39-45). Instituto Tecnológico de Costa Rica Cartago, Costa Rica. ISSN (versión impresa): 0379-3974. Recuperado en línea el 29 noviembre 2012 por: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=16620943006>.
- Sanmamed, M. (2007). Definición y clasificación de los medios de enseñanza. En Cabero; J. (dir), Julio Cabero, Tecnología educativa, Madrid, Mc-GrawHill.
- Smaldino, S. E., Russell, J. D., Heinich, R., & Molenda, M. (2007). Instructional technology and media for learning, (9th Ed.). Cap. 11 Video. (pp 308-330). Columbus, OH: Prentice-Hall.
- Valdéz, F. (2007) “Hacia una Educación sin Fronteras”. En. Rocha, E. (Ed) “Educación a distancia: Retos y Tendencias”. Cap 4 (pp 137-160). México. Editorial Arbor. ISBN 970-694-427-3.

LAS TIC EN LA UNIVERSIDAD Y LA INNOVACIÓN EN LA METODOLOGÍA DIDÁCTICA

Morales, J. J.

UANL, Universidad Autónoma de Nuevo León México.

juanjomoar@hotmail.com

Trabajo preparado para su presentación en el

Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL

Eje Temático: Innovación: Estructuras y Dinámicas Educativas

a. Uso de las TIC en ambientes y escenarios educativos: prácticas y metodologías innovadoras.

RESUMEN

En una sociedad como la actual que demanda las TIC nos encontramos que la sociedad avanza más rápido que lo que lo hace la universidad. En este estudio se trata de ver la necesidad de la incorporación de una metodología adecuada (pedagogía emergente) para el uso de las TIC en las materias del área de la facultad de Artes Visuales de la Universidad Autónoma de Nuevo León. No es suficiente con decir que se tienen ciertas TIC, sino que hay que integrarlas con una didáctica en consonancia. Es decir la innovación tecnológica ha de ir acompañada de una innovación en lo que afecta a la metodología didáctica (pedagogía emergente), con el fin de poder explorar otras vías de uso para poder aprovecharlas de una manera adecuada. No se trata de suplir con las tecnologías ciertas actividades que se hacían sin estas, y continuar haciendo lo mismo.

Pues se cree que las TIC se usan de una manera desaprovechada en la facultad de Artes Visuales de la UANL, por lo que se quiere saber qué condiciones se deben de dar para hacer una incorporación adecuada y poder aprovechar al máximo estos recursos. Y establecer que TIC se necesita incorporar.

Palabras clave: Educación superior, TIC, metodología didáctica, pedagogía emergente.

INTRODUCCIÓN

En una sociedad como la actual que demanda las TIC nos encontramos que la sociedad avanza más rápido que lo que lo hace la universidad. En este estudio se trata de ver la necesidad de la incorporación de una metodología adecuada para el uso de las TIC en las materias del área de la facultad de Artes Visuales de la Universidad Autónoma de Nuevo León. No es suficiente con decir que se tienen ciertas TIC, sino que hay que integrarlas con una didáctica en consonancia. Es decir la innovación tecnológica ha de ir acompañada de una innovación en lo que afecta a la metodología didáctica con el fin de poder explorar otras vías de uso para poder aprovecharlas de una manera adecuada. No se trata de suplir con las tecnologías ciertas actividades que se hacían sin estas, y continuar haciendo lo mismo.

Pues se cree que las TIC se usan de una manera desaprovechada en la facultad de Artes Visuales de la UANL, por lo que se quiere saber qué condiciones se deben de dar para hacer una incorporación adecuada y poder aprovechar al máximo estos recursos. Y establecer que TIC se necesita incorporar.

Por eso, se desea dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Se está utilizando una metodología en consonancia con las TIC para su correcta incorporación en la FAV de la UANL? Con el objetivo de determinar el grado de aprovechamiento de las TIC en consonancia con una metodología didáctica que permita su aprovechamiento. Con el fin de dar unas pautas para su mejor incorporación didáctica en función de las características de la FAV de la UANL.

De esta forma se pretenden dar unas recomendaciones para poder utilizar de la manera más adecuada las TIC en el área gracias a la experimentación de metodologías didácticas innovadoras.

A la vez que se quiere saber en qué grado se está utilizando las TIC para poder establecer unas indicaciones con el fin de aplicar una metodología innovadora que permita adecuar la metodología.

Las limitaciones del presente estudio se relacionan con el ámbito de estudio de la innovación por medio de las TIC, la falta de recursos y la necesidad de que más alumnos y maestros se impliquen en la investigación con el fin de establecer de la mejor manera la metodología con que se están utilizando las TIC. Pues el presente estudio es un acercamiento al problema.

MARCO TEÓRICO

Hoy en día las TIC incorporan un amplio espectro de posibilidades en la actividad de enseñanza-aprendizaje. Lo que ha de incorporar cambios en la forma de enseñanza y aprendizaje, (Escofet, Alabar y Vila, citados por Flores y Arco, 2012):

1. “Del profesor como fuente del conocimiento al facilitador del aprendizaje.
 2. Del alumno receptor al alumno constructor.
 3. Del individuo aislado al grupo que colabora.
 4. Del uso de las tecnologías para la enseñanza al uso de las TIC para el aprendizaje.”
- (193).

La utilización de las TIC en la educación, y en concreto si se centra en lo semipresencial o es totalmente en línea, tiene que presentar las siguientes características (Salinas, 2004 citado por Flores y Arco, 2012):

- “Cambios en el rol del profesor. La institución educativa ya el profesor dejan de ser fuentes de todo conocimiento, y el profesor debe pasar a actuar como guía de los alumnos y facilitarles el uso de los recursos y las herramientas que necesitan para explorar y elaborar conocimientos y destrezas.
- Cambios en el rol del alumnado. El contacto de los alumnos con las TIC requerirá acciones educativas relacionadas con el uso, selección y organización de la información, de manera que el alumno vaya formándose como un maduro ciudadano de la sociedad de la información.
- Cambios en la metodología. La utilización de las redes para la enseñanza puede permitir el desarrollo de nuevas configuraciones formativas que superen las deficiencias de los sistemas convencionales, ya sean presenciales o a distancia”.

El establecer una modificación en los papeles del docentes y de los discentes, al igual que de las metodologías, establece un tránsito del hecho de poner el acento en el transmitir conocimientos a un paradigma diferente en el que el alumno ha de haya y edificar su conocimiento con el auxilio de los compañeros y del profesor, lo que conduce a ver a los modelos tradicionales sobre la evaluación, los cuales se centran en un examen final que hace presentes los conocimientos teóricos alcanzado por los discentes, hecho que ya no responde a determinar el aprendizaje adquirido.

El estereotipo imperante en el sistema educativo (Monge, 2007, citado por Flores y Arco, 2012) entiende:

“el objetivo del acto educativo se ve como un temario para impartir y no como un conjunto de procedimientos, actitudes y conceptos para alcanzar por parte del estudiante. Los sistemas de evaluación están diseñados a menudo para medir únicamente

los conocimientos teóricos de los alumnos y no sus capacidades para hacer. Las clases se organiza de manera que el docente habla y el alumno se le “invita” a escuchar, aunque se intenta que participe en la clase a través de preguntas”. (193)

De esta forma los roles usuales profesor-alumno están desfasados, y hay que dudar sobre el aprendizaje visto como la transmisión de conocimiento, y desarrollar nuevas teorías que permitan entender el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con ello la indagación de nuevos modelos formativos tiene que llevar a nuevos planteamientos de evaluación: “Todo esto apunta la inoperatividad de los sistemas de evaluación actuales, que están basados en la memorización” (Monge, 2007, citado por Flores y Arco, 2012: 193).

Pese a los cambios introducidos en los salones por las TIC, como son los pizarrones digitales, computadoras, proyectores, y las computadoras portátiles, celulares, tablets, con conexión a internet están presentes en el equipamiento de los alumnos. Se considera que las instituciones educativas deberían de dar respuesta capacitando a los alumnos para un nuevo modelo de sociedad inmersa en la información, pero encontramos que las TIC no aparecen tanto como herramientas de aprendizaje.

En los salones de clase si se analizan las TIC en las prácticas de enseñanza/aprendizaje aparece que (Adell y Castañeda, 2012):

“los materiales didácticos tradicionales (como son los libros de texto y las pizarras) siguen siendo los recursos más empleados en las aulas Escuela 2.0 a pesar de la abundancia de la tecnología digital” y que la mayoría del profesorado indica que la mayor parte de las actividades que desarrolla en el aula con TIC se podrían enmarcar dentro de un paradigma didáctico que podríamos considerar clásico” (14).

Pese a que las TIC cuentan con muchas posibilidades en la educación, la realidad es muy diferente a las proposiciones establecidas. El uso extendido de Internet no ha de conllevar el cambio de prácticas ni de diferentes aspectos del aprendizaje. En determinados casos, la utilización de las TIC presenta en algunas ocasiones, una formación basada en los contenidos, lo que sería una extensión de lo realizado de manera presencial con la ayuda de la web. Lo que lleva a la “navegación por apuntes” pues “los estudiantes acceden a los apuntes de sus profesores a través de la red sin que haya más mediación o valor añadido en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de utilizar la tecnología para “hacer lo mismo” (Gros y Kirschner, 2006, citados por Flores y Arco, 2012: 194).

Si bien se tiene la idea de que las TIC no han modificado el trabajo en el aula, hay casos que muestran cómo se pueden hacer otras cosas. Hay profesores que han experimentado otras formas de qué y cómo aprender con las TIC.

Por lo tanto el concepto de pedagogía emergente se da como resultado de los cambios sociales, tanto culturales, económicos, políticos y tecnológicos que inciden en la educación. Así la pedagogía emergente en el sentido de Adell y Castañera (2012):

“está surgiendo al hilo de, y en dialogo con, las TIC de última generación y que dicha pedagogía, que hunde sus raíces en ideas de grandes pedagogos del siglo XX pero que va más allá en algunos aspectos, puede entrelazarse en las prácticas innovadoras que realizan docentes intuitivos, sensibles a los cambios que está experimentando nuestra sociedad y a las posibilidades que les ofrece la tecnología y comprometidos con la renovación didáctica” (15).

Para Padró y Benavides (2007, Citados por Flores y Arco, 2012: 193) los docentes entienden las TIC como herramientas que permiten desarrollar ciertos elementos aplazados,

como la actualización de contenidos y el esquema de evaluación, ante un currículo tradicional en el que el conocimiento aparece de manera “enciclopédico”, casi nada flexible, en el que el conocimiento se estructura en materias y grados. Es en esta transformación de contenidos y gracias al establecimiento sistemas de evaluación diferentes, que estos autores sostienen que permitirá dotar a los discentes de estrategias de análisis y resolución de problemas para enfrentar sus problemas diarios.

En este sentido Adell y Castañeda (2012) definen las pedagogías emergentes:

“como el conjunto de enfoques e ideas pedagógicas, todavía no bien sistematizadas, que surgen alrededor del uso de las TIC en educación y que intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, información, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura del aprendizaje.” (14)

Si partimos de la idea de tecnología emergente como las tecnologías no muy divulgadas y usadas, que apenas empiezan a aparecer pero en las que se ha puesto muchas esperanzas. Así, establecer que tecnologías y utilización de las TIC se va a hacer en el futuro es algo por establecer.

Valestianos (2010, citado por Adell y Castañeda, 2012) señalan que:

“Las tecnologías emergentes son herramientas, conceptos, innovaciones y avances utilizados en dichos contextos educativos al servicio de diversos propósitos relacionados con la educación, además propongo que las tecnologías emergentes (“nuevas” y “viejas”) son organismos en evolución que experimentan ciclos de sobre expectativa y, al tiempo que son potencialmente disruptivas, todavía no han sido completamente comprendidas ni tampoco suficientemente investigadas.”(16).

Así trata de incorporar las herramientas implícitas en el concepto y las ideas de su utilización en educación. Las cuales pueden ser herramientas de software o de hardware y su uso en procesos de enseñanza aprendizaje. Y su uso en la educación, cuyo análisis que permite establecer las propias pedagogías emergentes.

Dada la complejidad de establecer el término “nuevo” para definir “emergente”. No se puede entender emergente como nuevo. A pesar de que numerosas tecnologías emergentes sean nuevas, el ser nuevas no las hace ser emergentes. Así, en las pedagogías emergentes y la utilización de las TIC en educación permiten ir desde formas desconocidas o fundamentos didácticos y hasta las concepciones pedagógicas tradicionales más difundidas.

Las pedagogías emergentes responden a organismos en evolución, por lo que las tecnologías y las prácticas relacionas aparecen en constante refinamiento y desarrollo. Como es el caso de los servicios “2.0”, los cuales siempre aparecen en su versión beta. Lo mismo sucede desde lo pedagógico, el uso de estos servicios y su análisis llevan a la evolución de estas prácticas didácticas. Por lo tanto evolucionan al mismo tiempo las tecnologías y su utilización pedagógica. Por lo que las pedagogías emergentes no se muestran como un todo acabado, pues aparecen en constante cambio.

Por sus propias características le llegamos incluso a atribuir propiedad mágicas a estas tecnologías emergentes. Pues la experiencia nos ha demostrado que las innovaciones no han cambiado de una forma total la forma de enseñar y de aprender. Como ejemplo tenemos el de la educación a distancia, que presenta: “Una enseñanza basada en la relación entre el aprendiz individual y materiales que se “distribuyen” por algún medio.” (Adell y Castañeda, 2012: 19). El enfoque de los “objetos de aprendizaje” pretende actualizar algo tan tradicional como son los libros de texto de siempre pero con un enfoque digital.

Los ciclos de sobre expectativa pertenecientes a la tecnología también se reflejan en la educación. Como señalan Adell y Castañeda (2012) en ese momento la expectativa está centrada en los MOOCs (cursos masivos abiertos en línea) en el sentido de Siemens (2012) y de Downs (2012) (citados por Adell y Castañeda, 2012) al igual que la idea de “flipped classrom” (Bergmann, Overmyer y Willie, 2012) y el hit de la Khan Academy. Podemos acceder a esto buscando Coursera, EDx, Udacity, P2PU University y Kahn Academy con el buscador.

Según Bartolomé (2008, citado por Adell y Castañeda, 2012: 21) “es demasiado pronto para hablar de un nuevo paradigma, pero hay algunos elementos que no se ajustan fácilmente a los viejos paradigmas del e-learning”. Así, “la red es la plataforma o el aprendizaje en cualquier lugar, la inteligencia colectiva o la construcción social del conocimiento, las bases de datos o etiquetas vs. Descriptores, más allá de un simple dispositivo o aprendizaje en cualquier lugar, en cualquier momento y la riqueza de la experiencia de usuario o aprender de iguales.” Adell y Castañeda, 2012: 21)

Para Veletsianos las tecnologías emergentes presentan el hecho de que sus potencialidades y el impacto a corto, medio y largo plazo en los procesos, personas e instituciones están en proceso de comprensión. Por lo que los análisis realizados al principio suelen ser superficiales y evangelizadoras, lo que remarcan un exceso de creencia en sus posibilidades sin tener una base sólida previa y sin una contextualización. Se centra en el estudio de casos y se restringe a las ideas de los actores implicados.

Frecuentemente, los usos iniciales de las tecnologías emergentes, al desconocer su uso y aplicaciones, acostumbran a utilizar procedimientos ya sabidos, pues se suelen utilizar como elementos más favorables que otras tecnologías. Los críticos sostienen el uso tradicional de la tecnología emergente para asentar que no ha cambiado nada, y que merece la pena ningún

intento de hacer la extensiva e incluirla en las prácticas diarias. Si algo está claro que se requiere de tiempo y de recursos para poder usar todas las posibilidades de las tecnologías emergentes de una manera sólida. Pues, ni la ilusión y las descalificaciones primeras aparecen probadas.

Por lo mismo, no es sencillo entender las probabilidades y su forma de influir posteriormente por parte de las pedagogías emergentes actuales en la práctica educativa. Así (Adell y Castañeda, 2012: 21): “en el caso del aprendizaje rizomático, solo tenemos aproximaciones teóricas (Cornier, 2008), o en el caso delo mobile learning, las experiencias y la investigación no terminan de apoyar los principios de diseño de enunciados en la teoría (Herrington et al, 2009), o en el caso de los PLEs (Personal Learning Environments), tenemos aproximaciones puntales (Castañeda y Soto, 2010; Castañeda y Sánchez, 2009; Ivanova, 2011; entre otros), pero se siguen buscando apuestas más ambiciosas desde el punto de vista metodológico que permitan comprenderlos mejor y avanzar en su aplicación.”

Para Veletsianos (Adell y Castañeda, 2012: 22) “las personas y las instituciones pueden identificar el potencial revolucionario de productos y procesos en una tecnología pero tal potencial no se ha materializado todavía. De hecho, su realización en muchas ocasiones no depende de la propia tecnología, sino de las condiciones del contexto de aplicación y, especialmente, de los intereses comerciales que la rodean.

La presencia de las tecnologías de la información ha posibilitado la inclusión de mayor número de objetos de aprendizaje en la formación. Para Mülbert y Matuzawapara (2011, citados por Flores y Arco, 2012: 194) el hecho de hallar el equilibrio en la manera en que se muestra el contenido y el concepto que se quiere transmitir es un desafío importante, pues por medio de las TIC se puede atraer la atención de los alumnos de diferentes formas a parte del visual (lectura de texto estativo impreso): audición (narración y sonidos), interacción con el contenido (usuario

selecciona diferentes opciones para profundizar en el aprendizaje) y lectura de texto animado en forma de gráficos.

Así como señalan Adell y Castañeda (2012: 23) “para que haya un cambio disruptivo en las prácticas didácticas es necesario un cambio radical y repentino del contexto educativo, del marco conceptual didáctico y/o de los propios objetivos de la educación.” Lo cual no se centra exclusivamente en las tecnologías emergentes y su potencial disruptivo. También se da en los cambios evolutivos ligados a los problemas económicos.

En el caso de la tecnología educativa se distingue entre innovación tecnológica dura en lo que afecta al hardware y software y la innovación didáctica vista como los nuevos procesos de enseñanza –aprendizaje al igual que los nuevos usos de los dispositivos y herramientas. Así según Adell y Castañeda (2012) los modelos de innovación abierta del usuario se ubican más adecuadamente en la educación que los modelos de innovación centrada en los productores o las teorías de difusión de la innovación que van de arriba abajo. De esta forma, la difusión de la innovación corresponde a generalización de ideas y fabricación y propagación de artefactos, que pasaría tanto por materiales como por recursos didácticos.

Las características de las pedagogías emergentes, en algunas ocasiones similares a las tecnologías emergentes, en un principio son difíciles de agrupar en un conjunto en lo referente a sus principios pedagógicos. Pero en relación a las ideas de los autores se agrupan diferentes ideas (Adell y Castañeda, 2012: 26-27):

1. “Poseen una visión de la educación que va más allá de la adquisición de conocimientos o habilidades concretas. Educar es también ofrecer oportunidades para que tengan lugar cambios significativos en la manera de entender y actuar en el mundo.

2. Se basan en teorías pedagógicas ya clásicas, como las teorías constructivistas sociales y construccionistas del aprendizaje, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje dialógico, etc. Y en ideas más modernas, como el conectivismo y el aprendizaje rizomático.
3. Superan los límites físicos y organizativos del aula uniendo contextos formales e informales de aprendizaje, aprovechando recursos y herramientas globales y difundiendo los resultados de los estudiantes también globalmente. Se anima a que los participantes configuren espacios y ecologías de aprendizaje.
4. Muchos proyectos son colaborativos, interniveles y abiertos a la participación de docentes y alumnos de otros centros de cualquier parte del mundo e incluso de otras personas significativas.
5. Potencian conocimientos, actitudes y habilidades relacionadas con la competencia aprender a aprender, la meta cognición y el compromiso con el propio aprendizaje de los estudiantes, más allá del curso, el aula, la evaluación y el currículo prescrito.
6. Convierten las actividades escolares en experiencias personalmente significativas y auténticas. Estimulan el compromiso emocional de los participantes.
7. Los docentes y los aprendices asumen riesgos intelectuales y transitan por caminos no trillados. Son actividades creativas, divergentes y abiertas, no mera repetición.
8. En la evaluación se suele adoptar un margen de tolerancia que permite evidenciar los aprendizajes emergentes, aquellos no prescritos por el docente.”

La conexión entre tecnología y pedagogía es complicada, son herramientas que pueden permitir la transformación, como tantas otras herramientas que han posibilitado los cambios. Pues la tecnología y la pedagogía se influyen entre ellas. Así la tecnología aporta a la práctica

educativa otras opciones que los docentes han de aprovechar. Por su lado la práctica educativa establece la configuración de uso de la tecnología, la modifica y la hace algo necesario en la práctica. Así, las ideas de los maestros referentes a la enseñanza y el aprendizaje, junto a la tecnología establecen lo que los profesores realizan con las TIC.

Con el fin de establecer los usos de los ambientes tecnológicos en la educación superior que le daban los docentes, Mahdizadeh, Bieman y Mulder (2008) establecieron una investigación que presentaba los siguientes resultados.

Tabla 1: Usos del profesorado de entorno e-learning

Principales usos	Tareas menos realizadas
<ul style="list-style-type: none"> • Presentar los materiales del curso y la literatura. • Colgar presentaciones de PowerPoint. • Correo electrónico. • Información sobre el curso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Test online. • Videoconferencias y encuentros en red. • Pizarras compartidas. • Conferencias de voz.

Tomado de Flores y Arco (2012: 194)

En cuanto a la opinión del profesorado respecto a que ofrece como un plus la enseñanza virtual los autores anteriores encontraron:

Tabla 2: Valor añadido de la educación en línea.

Aspectos más valorados	Aspectos menos valorados
<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de materiales del curso y de la literatura. • Información del curso. • Presentaciones en PowerPoint. • Correo electrónico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discusiones online. • Test online. • Videoconferencia y encuentros en red. • Pizarras compartidas • Conferencias de voz.

Tomado de Flores y Arco (2012: 195)

En esa investigación también se recopiló la idea de los docentes referentes a los elementos que no les presentan la utilización de las TIC en su labor, y encontraron que en amplio número comparten el concepto de que la calidad del aprendizaje de los estudiantes aumenta con el uso del ordenador y de la Web. Si bien apoyan la idea de una ausencia de programas y de

webs que faciliten un recurso adecuado a su quehacer educativo. También se resalta la idea de que los docentes no comparten la idea de que los ambientes tecnológicos no aportan un gran valor a sus cursos, si bien casi todos prefieren lo presencial. (Mahdizadeh, Biemans y Mulder, 2008, citados por Flores y Arco, 2012: 195)

Chen (2007, citado por Flores y Arco, 2012: 194) llevo a cabo una investigación en la que analizo las ideas de los alumnos respecto a un curso intensivo en línea que incorporaba estrategias de enseñanza conductistas y constructivistas. En cuanto a las actitudes y opiniones de los alumnos en cuanto a su opinión sobre el curso, se obtuvo que estaban muy contentos con la calidad, el contenido y el diseño del curso, el diseño instruccional, las experiencias de aprendizaje y de trabajo en equipo. En lo referente al diseño del curso y su conexión con el aprendizaje, los alumnos señalaron la practicidad y aplicabilidad de las actividades. A la misma vez, los alumnos destacaron su bienestar con el soporte tecnológico dado, y modificaron su concepción del uso de la web en educación. En lo tocante a los contenidos y el soporte para el aprendizaje, destaca la practicidad y lo informativo del curso, la buena organización y el feedback del profesor que permitía una mejor formación. Por último, destacan el hecho de que los alumnos accedan sin dificultad a los recursos.

En esa investigación también se recopiló la idea de los docentes referentes a los elementos que no les presentan la utilización de las TIC en su labor, y encontraron que en amplio número comparten el concepto de que la calidad del aprendizaje de los estudiantes aumenta con el uso del ordenador y de la Web. Si bien apoyan la idea de una ausencia de programas y de webs que faciliten un recurso adecuado a su quehacer educativo. También se resalta la idea de que los docentes no comparten la idea de que los ambientes tecnológicos no aportan un gran

valor a sus cursos, si bien casi todos prefieren lo presencial. (Mahdizadeh, Biemans y Mulder, 2008, citados por Flores y Arco, 2012: 195)

Chen (2007, citado por Flores y Arco, 2012: 194) llevo a cabo una investigación en la que analizo las ideas de los alumnos respecto a un curso intensivo en línea que incorporaba estrategias de enseñanza conductistas y constructivistas. En cuanto a las actitudes y opiniones de los alumnos en cuanto a su opinión sobre el curso, se obtuvo que estaban muy contentos con la calidad, el contenido y el diseño del curso, el diseño instruccional, las experiencias de aprendizaje y de trabajo en equipo. En lo referente al diseño del curso y su conexión con el aprendizaje, los alumnos señalaron la practicidad y aplicabilidad de las actividades. A la misma vez, los alumnos destacaron su bienestar con el soporte tecnológico dado, y modificaron su concepción del uso de la web en educación. En lo tocante a los contenidos y el soporte para el aprendizaje, destaca la practicidad y lo informativo del curso, la buena organización y el feedback del profesor que permitía una mejor formación. Por último, destacan el hecho de que los alumnos accedan sin dificultad a los recursos.

De esta forma, las incipientes TIC en los centros educativos han sido fruto de ciertos experimentos, y ciertas experiencias que han permitido la mejora en el uso en el aprendizaje. Así se suceden diferentes investigaciones que tratan de aprovechar todo el potencial motivo por el que Adell y Castañeda (2012) le dan la acepción de “pedagogías emergentes”. Estas prácticas se fundamentan en nuevos conceptos que y experiencias ya desarrolladas, por lo que aparecen en potencia, por lo que se han tenido muchas expectativas demasiado elevadas, y lo que se tiene es que sus posibilidades y alcances no se han entendido en su totalidad. Pues o han sido investigadas del todo, pues tienen algo de disruptivo frente a la educación tradicional ofrecida en las instituciones, por lo que se dan a conocer de una forma horizontal junto a la reflexión práctica,

en relación a los resultados y la difusión se da en comunidades de práctica o en las redes sociales sin tener un sustento firme.

En síntesis “las tecnologías y las pedagogías emergentes están creando una nueva cultura del aprendizaje que cultiva la imaginación par aun mundo en constante cambio”. Adell y Castañeda, 2012: 28) Lo que conforma un gran desafío en el que hay que estar presente.

METODOLOGÍA

En cuanto a la metodología se utilizó el enfoque cuantitativo. Pues se trata de una investigación exploratoria que nos quiere dar información sobre la situación de las TIC en la UANL concretamente en la facultad de Artes Visuales. Y corresponde a un proyecto más ambicioso el cual se complementa con otras Facultades y con preparatoria, para tener un mapa de situación de las TIC. Por lo que en este primer momento se prefirió utilizar este enfoque cuantitativo. También es un estudio ex-postfacto.

Por otro lado se procedió al análisis de la bibliografía sobre el tema para dar soporte al problema planteado Se utilizó un cuestionario desarrollado por los miembros del grupo de investigación del Nodo dos de la UANL denominado “uso de las tecnologías en la educación”, el cual se solicitó su aplicación y consta de 49 preguntas divididas en los siguientes apartados: Datos de identificación. Pedagógico – didáctico. Experiencias didácticas de aprendizaje. Uso de métodos de aprendizaje-enseñanza. Desarrollo organizacional. Dimensión comunitaria. Dimensión administrativa. Herramientas del usuario (Estudiante). Plataforma. Aplica tecnología.

El uso del cuestionario se realizó en el sentido de Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba y Zúñiga (2006: 122) “Puede decirse que la encuesta constituye una estrategia de investigación basada en las declaraciones verbales de una población concreta, a la que se realiza una consulta

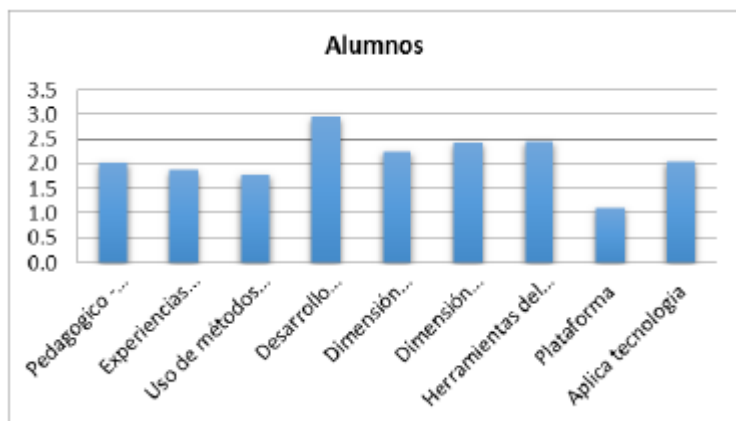
para conocer el estado de opinión sobre un tema en particular.” El cuestionario fue validado y se le hicieron las correcciones pertinentes por parte de los miembros del Nodo 2 de investigación de la UANL. Por lo que presenta confiabilidad y validez interna.

La población está constituida por todos los alumnos de la FAV de la UANL. Si bien otros integrantes del Nodo 2 de investigación de la UANL se encargaron de aplicarlo en otras dependencias. Aquí se reflejan los datos de la FAV. Para ello se usó el muestreo intencional o de conveniencia pues: “Este tipo de muestreo se caracteriza por un esfuerzo deliberado de obtener muestras representativas mediante la inclusión en la muestra de grupos supuestamente típicos. También puede ser que el investigador seleccione directa e intencionadamente los individuos de la población.” (Rojas, 2011). Se aplicó el cuestionario a 120 alumnos de la FAV de UANL. Los cuales asistían a clase el viernes del primer semestre del 2013, de los que respondieron 108 y 12 no contestaron. Para lo que se pidió el apoyo del profesor con el que tenían clase. También se aplicó el cuestionario a 11 maestros de la misma facultad, y respondió 1 más de los 10 que se tenían contemplados, pues está diseñado para ser aplicado a ambos colectivos. Se encuestaron a 11 maestros de la FAV.

Una vez recogidos los datos en el programa Excel se procedió a su análisis que se detalla a continuación.

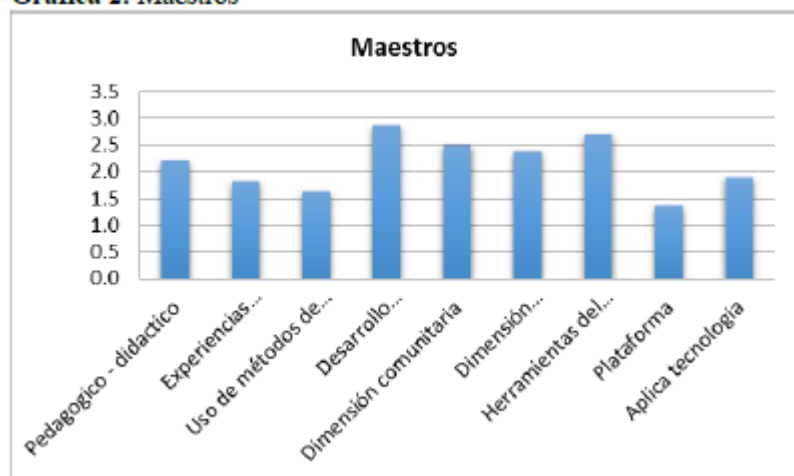
RESULTADOS

Gráfica 1: Alumnos



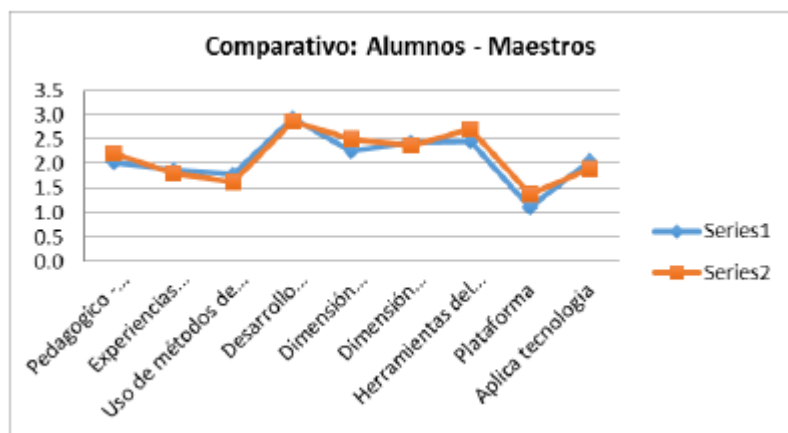
Lo que más valoran los alumnos son el desarrollo organizacional y las herramientas del Herramientas del usuario (Estudiante). Lo que valoran menos la plataforma y el uso de métodos de Uso de métodos de aprendizaje-enseñanza.

Gráfica 2: Maestros



Los maestros lo que más valoran son el desarrollo organizacional y las herramientas del Herramientas del usuario (Estudiante). Y lo que menos valoran son la plataforma y el uso de métodos de uso de métodos de aprendizaje-enseñanza.

Gráfica 3: Comparativo: Alumnos – maestros



En este gráfico comparativo, podemos apreciar que no hay muchas diferencias entre lo que piensan los alumnos sobre el uso de las Tic y lo que piensa los maestros respecto al mismo tema, tal y como muestra la gráfica precedente. Las mayores diferencias se dan entre el aspecto de la dimensión comunitaria y el uso de la plataforma.

Por lo tanto vemos que sí que afecta fuertemente la pregunta inicial las TIC tienen que aparecer acompañadas de una metodología adecuada al proceso de aprendizaje, pues en caso contrario son mal utilizadas o no aparecen presentes en el proceso de enseñanza.

CONCLUSIONES

De todas formas las modificaciones en la enseñanza universitaria demandan un impulso en las estrategias educativas con el uso de las TIC, que requieren de un análisis del proceso que se fundamente en el “aprendizaje haciendo” en vez de la “enseñanza hablando. (Marín y Romero, 2009, citados por Flores y Arco, 2012: 195). El uso de las TIC en la enseñanza universitaria con un enfoque de enseñanza flexible establece puntos a tener en cuenta, como la modificación en las concepciones del aula, los procesos didácticos, la identidad del docente. Las modificaciones en los recursos básicos como los contenidos y los materiales utilizados, la infraestructura como el acceso a redes, recursos abiertos. Las modificaciones en las prácticas de

los profesores y de los alumnos, por lo que hay que tener en cuenta las diferentes tecnologías aplicables al área de las artes visuales, y que responden a las necesidades individuales y sociales, para conseguir unos entornos de aprendizaje efectivos, que permitan la adecuada interacción del profesor y el alumno.

Al igual que las diferentes áreas que se han transformado por el cambio tecnológico, las TIC han afectado la manera de operación de las universidades.

Se tiene que guiar a los estudiantes con el fin de que construyan estrategias de pensamiento que les lleven usar las tecnologías con el fin de conseguir su conocimiento según sus experiencias previas, y producir espacios para su integración en la sociedad, gracias al uso de estrategias de comunicación adecuadas.

El término “aprendizaje personalizado” se entiende como de “talla única”, pero es una concepción errónea y hace referencia a que la instrucción es individualizada, personalizada y diferenciada. “Aprendizaje personalizada significa que los estudiantes impulsan su aprendizaje y el profesor es el guía al lado, el co-diseñador de su aprendizaje, y un facilitador para asegurarse de que los estudiantes están cumpliendo con sus objetivos de aprendizaje” Juandom (2012).

En cuanto a las recomendaciones se hace necesario profundizar en las TIC más adecuadas para la FAV de la UANL, dados los limitantes del presente estudio.

REFERENCIAS

Adell, J. Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, pedagogías emergentes. En tendencias emergentes en educación con TIC. Espiral. Barcelona.

www.researchgate.net...emergentes...emergentes... 32bfe513701690cf0...

Aravena, M., Kimelman, E. Micheli, B. y Zuñiga, J. (2006). Investigación educativa I. Universidad Arcis / Chile <http://jrvargas.files.wordpress.com/2009/11/investigacion-educativa.pdf>

Cueva, S. P., Pacheco, E.P., Rodríguez, G.R. y Santos A.A. (2009). Tecnologías de Información y Comunicación (TIC's) en la Educación Superior <http://campus.oiiohe.org/forotics/wp-content/uploads/2010/01/tics-y-educacion-superior.pdf>

Flores Alarcia, O.; del Arco Bravo, I. (2012). Influencia de las TIC en la utilización de materiales y recursos en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Universidad de Lleida: ¿uso o abuso? RIED. <http://www.utpl.edu.ec/ried/sites/default/files/file/archivo/volumen%201...>

Flores, O. y Arco, I. (2012). Influencia de las TIC en la utilización de materiales y recursos en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la universidad de Lleida: ¿uso o abuso? AIESAD. RIED. <http://www.utpl.edu.ec/ried/?q=es/node/724>

Juandon (2012). Las TIC, condicionan la cognición del aprendizaje. <http://juandomingdisruptive.blogspot.mx/2012/05/las-tic-condicionan-la-cognicion-del.html>

Molina, A. (2012). Las tic en la educación superior como vía de formación y desarrollo competencial en la sociedad del conocimiento. <http://www.ugr.es/~miguelgr/ReiDoCrea-Vol.1-Art.15-Molina.pdf>

Ricoy, M. C. y Fernández-Rodríguez, J. (2013). Contribuciones y controversias que genera el uso de las TIC en la educación superior: un estudio de caso.

Revista de Educación, 360, 509-532. <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre360/re36023.pdf?documentId=0901e72b814a77f7>

Rivera, A. B. (2009). Docencia y tic en educación superior: el papel central de la concepción didáctica del docente
http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_07/ponencias/1781-F.pdf

Rojas, J.A. (2011). <http://tecnicas-no-probabilisticas.wikispaces.com/Jos%C3%A9+C3%81ngel+Rojas+Villarce>

Salinas, J. (2002). Las TIC como medios para una nueva universidad.
<http://gte.uib.es/pape/gte/sites/gte.uib.es/pape/gte/files/LAS%20TIC%20COMO%20MEDIO%20PARA%20UNA%20NUEVA%20UNIVERSIDAD.pdf>

Salinas, J. (2004). La integración de las TIC en las instituciones de educación superior como proyectos de innovación educativa.

<http://gte.uib.es/pape/gte/sites/gte.uib.es/pape/gte/files/La%20integraci%C3%B3n%20de%20las%20TIC%20en%20las%20instituciones%20de%20educaci%C3%B3n%20superior%20como%20proyectos%20de%20innovaci%C3%B3n%20educativa.pdf>

MÉTODO SISTÉMICO UNA EVALUACIÓN EFECTIVA PARA LA ENSEÑANZA EN LÍNEA.

Márquez, A.1 Ruiz, J.2

Facultad de Ciencias de la Comunicación UANL

anacmarquez@hotmail.com, wolbet@hotmail.com

Trabajo preparado para su presentación en el

Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL.

Eje temático: Innovación; Estructuras Y Dinámicas Educativas

a. Uso de las TIC en ambientes y escenarios educativos: prácticas y metodologías innovadoras.

RESUMEN

El propósito de esta investigación fue analizar los métodos de evaluación académica en línea mediante una revisión sistemática de la literatura científica sin meta-análisis. Los estudios primarios analizados en las bases de datos seleccionadas coadyuvieron para precisar recomendaciones de los métodos más efectivos de evaluación académica en línea como sugerencia para la Universidad en México estudiada como respuesta a la pregunta de investigación planteada ¿Cuáles son, a partir de los criterios asumidos, las mejores prácticas de evaluación en línea que al implementarse cubrirán las praxis evaluativa del aprendizaje en línea de este centro de estudios mexicano?

El estudio se desarrolló en las unidades de búsqueda de 140 estudios primarios seleccionados a través de dos variables: (a) el rigor científico que presentaron los estudios y (b) el contenido temático. Estos fueron criterios de inclusión necesarios para la pertinencia de la elección apoyándose en la necesidad de evaluar las prácticas de las instituciones educativas superiores.

Asimismo el análisis de resultados fue versado en dos escenarios: (a) resumir información y (b) reconocer patrones de efectividad en la evaluación académica en línea.

En términos generales se puede concluir que el método de evaluación académica virtual fue el sistémico o de estándares y el más eficaz, el cual ocupó un destacado interés en los estudios analizados, además permite plantearlo como un método efectivo combinado con una evaluación formativa y la utilización de la retroalimentación eficaz, articulándose con los objetivos de cada asignatura y posteriormente con las metas de la institución mexicana educativa estudiada.

Palabras Clave: Educación a Distancia, Métodos de Evaluación, Evaluación formativa, Evaluación sumativa, Curso de evaluación

Método Sistémico Una Evaluación Efectiva Para La Enseñanza En Línea.

Establecimiento del Problema. México, es un país con una educación pública copiosa y laica, se encuentra con problemas de evaluación evidenciados por los resultados de evaluación internacionales, los cuales no son en absoluto alentadores. La educación superior se propuso dar solución a estos vacíos estructurales que redundan en una evaluación equívoca de aprendizaje sobre todo en el área de ambientes virtuales (Benavidez, 2010).

En la Universidad de México estudiada y ante la transformación en los métodos educativos de entornos virtuales fue inminente un cambio sustancial en los procesos evaluativos de aprendizaje de los estudiantes (Pasek, 2009; Toledo, 2009) ya que si no se realizaban a profundidad con un enfoque sistemático no se verían reflejados en el resultado pedagógico del estudiante. Este cambio debía ser representativo de la problemática institucional, en sus ambientes educativos, de normatividad y entorno social (Alegre & Villar, 2006).

Este estudio consideró otro aspecto no menos importante como fue al estudiante en línea al cual se le ha evaluado, no sólo el nivel y grado de conocimiento adquirido en la materia, sino de manera integral, por ejemplo, cómo ha aplicado ese conocimiento y después se le ha asignado una valoración numérica como calificación (Mena, 2009). La tecnología ha facilitado la

valoración integral en cuanto desempeño académico y permitido registrar la asistencia, las aportaciones, los conocimientos y el proceso formativo por lo que se ha podido medir el grado de eficiencia del curso facilitando la evaluación sumativa. (Anguita, 2006).

Problema de investigación.

Este estudio se propuso estudiar los métodos de evaluación del aprendizaje de los estudiantes que se aplicaron en el entorno virtual y llevó a cabo una revisión sistemática de la literatura (RS) científica sin meta análisis. La RS estuvo enfocada en la selección de estudios primarios de las bases de datos EBSCO, ERIC, Cengage Learning, Dialnet, referentes a la evaluación académica en línea de programas educativos implementados en diversos países y los métodos más efectivos.

La evaluación académica en línea no ha sido una práctica común en las instituciones de educación superior según datos de ANUIES (2001). La recopilación de información confiable representa un problema técnico referido a la validez, representación y confianza de los instrumentos utilizados de acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2010) y a Martin y Pear (2008). La escasa evidencia que la evaluación en línea ha tenido para diseñar políticas públicas en México lo demuestra (Secretaría de Educación Pública, 2010).

En consecuencia, las líneas de investigación de este estudio se centraron en identificar los problemas de la evaluación académica de aprendizaje en ambientes virtuales; se conocieron sus causas y se emitieron recomendaciones para resolverlas (McPherson & Baptista, 2004) además se logró obtener evidencia investigativa que mejoró la construcción del conocimiento. Los autores Santos (2000), Escamilla (2000) y Ríos (2003), defienden la postura de la medición constante del método y el grado de precisión de la práctica para que se considere aceptable.

Kirkpatrick y Kirkpatrick (2006) refieren enfocar las acciones que se deben aplicar para medir resultados del proceso enseñanza- aprendizaje (PEA).

En el año 2010, Márquez realizó en el Centro Educativo en observación, un focus group aplicado a 12 profesores que impartieron cursos en ED. Los resultados obtenidos fueron: el 88% de los docentes admitieron no tener una congruencia sistemática en la realización de evaluación académica en línea; 12% aceptó que el único factor que aplicaron para la evaluación académica en línea era su experiencia como docente. La capacitación institucional estuvo centrada en el manejo técnico de la plataforma Nexus.

En el mismo estudio, el 6% de los 48 alumnos incluidos en el sondeo, admitió que su calificación era reflejo de su aprendizaje, es decir no copiaron en el examen y el 94% aceptó la práctica deshonestas de copiar en el examen. Un 86% de los encuestados consintió haber copiado en por lo menos una ocasión. Cabe mencionar que se les preguntó a los estudiantes encuestados con cuánta honestidad había contestado la encuesta manifestando el 100% que completamente honesto.

Aun así, al estandarizar los procesos evaluativos de la enseñanza en entornos virtuales Toledo (2009), Ponce (2009) y Quesada (2006) mencionan una preocupación intrínseca sobre la subjetividad de los criterios empleados para medir el aprendizaje. En el acto evaluativo tanto el profesor como el estudiante se enfrentan ante un proceso dinámico del aprendizaje virtual; sin embargo, es importante sistematizar la práctica evaluativa, para que se refleje en la mejora constante de resultados de aprendizaje (Díaz-Antón, Pérez, Grimán & Mendoza, 2002).

Pregunta de Investigación. ¿Cuáles son, a partir de los criterios asumidos, las mejores prácticas de evaluación en línea que al implementarse cubrirán las necesidades de la praxis evaluativa del aprendizaje en línea de este centro de estudios mexicano?

Variables que intervienen en este estudio: V. I. Métodos de evaluación académica virtual. V. D. a) Indicadores educativos en línea, b) Desempeño académico.

Propósito del Estudio. El propósito del estudio fue investigar métodos de evaluación académica virtual mediante una revisión sistemática de la literatura científica sin meta-análisis esto precisó recomendaciones que concentró a los métodos más efectivos de evaluación académica en línea como sugerencia para la Universidad estudiada (Centro de Medicina Basada en Evidencia del ITESM, 2010; Stroup, Berlin, Morton & Moose Group, 2000). Rossi, Lipsey y Freeman (2004) especificaron que hay que hacer de la evaluación una práctica interna y externa como directriz para adaptarse a contextos sociales.

OBJETIVOS

1. Encontrar mediante la Revisión Sistemática de la literatura (Cochrane, 2010) el método de evaluación académica virtual más efectivo para las necesidades de una Universidad Mexicana (Expósito et al., 2004; Rossi, Lipsey & Freeman, 2004). Esta práctica se concretó por los estudios que se seleccionaron en diferentes instituciones educativas en diversos países.

2. Analizar los factores que intervinieron en la evaluación académica en línea para proponer recomendaciones que faciliten el perfeccionamiento de la evaluación virtual (Ghaoui, 2003; Donaldson & Scriven, 2003). Ya que dicha propuesta permitió documentar evidencia sistematizada para la mejora continua de esta institución (ANUIES, 2001; OEI, 2011; OECD, 2003; SEP 2010; UNESCO 2011).

Tendencias y Desafíos de la Evaluación Académica Virtual

Si bien es cierto que en la mesa de debates entre investigadores, directivos y profesionales de la educación coinciden en que lograr altos índices de calidad en la educación es

un desafío y que la única manera de lograr llegar a esta meta es a través de la evaluación, pero lo que no existe es un consenso de cómo llegar a ello (Silva, 2006; ANUIES, 2000). El concepto de calidad educativa ofrece un verdadero dilema hasta en su definición por los múltiples factores que intervienen para procesarla (Barberá, Mauri & Onrubia, 2008).

Como resultado del establecimiento de lo que la UNESCO (2011) ha llamado enseñanza virtual, las universidades abordan desafíos significativos como proponer la evaluación desde la visión del impulso de competencias de los estudiantes. También que los alumnos sean parte activa de su proceso formativo por medio de procedimientos como la intervención de éstos en la evaluación empleando, las tecnologías de la información y la comunicación (Rama, 2004; Rodríguez & Ibarra, 2011).

A través de la intervención en los procesos de evaluación, se propone que los estudiantes aprendan a construir criterios que los formen en la reflexión de la realidad; además a estimar por comparación los elementos de la evaluación y principalmente, argumentar y razonar ideas (DeChazal, 2002; ANUIES, 2000). De esa forma se apoya a los alumnos en la autorregulación de su aprendizaje, se potencializa el conocimiento autónomo y desde este perfil profesional, al egresar, conseguirán adaptarse con éxito a los cambios y asumir responsabilidades (López, 2008)

Por último se debe promover que las políticas de Estado desarrollen, incentiven y prioricen el uso adecuado de las TIC de acuerdo con la realidad nacional (Ortega, & Chacón, 2007). Implementar una cultura evaluativa en todos los tejidos académicos promoverá la participación al cambio resultando la mejora de la calidad educativa (Garduño, 2005; Nogueira, Monguet y Borges, 2002; Torres, 2005).

Métodos de Evaluación Virtual

El proceso evaluativo virtual debe cumplir funciones específicas para las que se aplican y cumplir con los propósitos planeados (Argimón & Jiménez, 2004). La evaluación institucional en relación con la evaluación enseñanza-aprendizaje en línea se encuentra vinculada por el tipo de método que se implementa (Dunn, Morgan & O'Reilly, 2004).

Los entornos virtuales presentan distintos métodos de evaluación educativa y los autores (Dorrego, 2006; Mora, 2004; Pasek, 2009) coinciden que un método es una síntesis o abstracción de un fenómeno o proceso. Entonces los métodos de evaluación son la manera como un sujeto o institución simplifica o valora la forma como debe llevarse a cabo el proceso de evaluación (Burbules & Callister, 2006; Alles, 2006; Pérez, 2006). Este método desde luego deberá estar acorde a las necesidades de cada institución educativa (Madeus & Kellaghan, 2000).

Para seleccionar el método de evaluación en los ambientes en línea es necesario tomar en cuenta los cuestionamientos que respondan a su utilización y los medios que se tienen para garantizar sus resultados académicos (Escorcía et al., 2007). Es decir la elección del método se determina por el propósito, el objeto o el problema de la evaluación académica de cada institución educativa y sus necesidades particulares (Hansen, 2005; Denzin & Lincoln, 2005).

Los autores Hansen (2005), Denzin y Lincoln (2005); Schwandt (2005), Kellaghan y Stufflebeam (2000), García y Rodríguez (2010), concuerdan en los tipos de métodos de evaluación académica que existen y proponen seis métodos evaluativos en entornos virtuales: el método por objetivos, el explicativo del proceso, método de actor, método de teoría del programa y método sistémico.

Evaluación virtual según el método por objetivos. García y Rodríguez (2010) y Sacristán, (2002) explican que el método por objetivos de la enseñanza en línea se esquematiza de forma

práctica y sencilla, la labor del profesor y la de la institución parten de metas que resaltan el rendimiento del aprendizaje y su racionalidad. Es el proceso destinado a determinar en qué medida el currículo y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos de la educación (Stufflebeam, Madaus & Kellaghan, 2000; Mathison, 2005; Alkin, 2004).

Evaluación virtual según el método explicativo. Se basa en la premisa de la formación de significado; proceso activo que ocurre dentro del alumno y que es influido por el docente (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006); la instrucción está diseñada para que se modifique según los desempeños académicos durante el proceso evaluativo virtual. Los entornos virtuales facilitan estas consideraciones colaborativas (Kundin, 2010; Mathison, 2005; Quinn, 2008).

Evaluación virtual según el método en línea de actor. Este método está determinado por criterios holísticos seleccionados por los integrantes del programa evaluativo los cuales participan activamente en este proceso (Hansen, 2005; Stake, 2006; Mathison, 2005); se centra en una autoevaluación por parte de profesores, de estudiantes e institución educativa y sociedad. De la misma manera se requiere una cultura de evaluación por parte de todos los actores educativos, así como de un aprendizaje auto dirigido en sus contextos propios (Stake, 2006; Schmiedeberg, 2010). Es llamada también evaluación comprensiva Stake (2006).

Evaluación virtual según el método programático. Es el proceso que identifica primordialmente cómo funciona la intervención evaluativa comparativa del contexto, medio y resultados; la evaluación virtual facilita el desarrollo de los criterios que hay que medir construyendo un método teórico. Estructura todo el proceso de evaluación a través de método teórico seleccionado (Levinton, Kettel & Dawkins, 2010) es una extensión del programa por objetivos (Birckmayer & Weiss, 2000).

Evaluación virtual según el método sistémico. Es un método que involucra la inclusión de factores que son medidos en su conjunto y no parcialmente (Stufflebeam & Shinkfield, 2007), el sistema de evaluación mexicana está basada en este método (Instituto Nacional para la Evaluación y la Educación, 2009; Stufflebeam et al., 2000; Alkin, 2004). Actúa a nivel institucional junto con las políticas de Estado para reforzar a las instituciones que demuestren mejora en la evaluación académica virtual y establecen medidas preventivas y correctivas para enfocarse en el logro de sus metas.

METODOLOGÍA

El tipo de estudio que se realizó en esta investigación fue observacional y retrospectivo, y sintetizó los resultados de múltiples investigaciones primarias (Elsevier et al., 2008). Se buscó la evidencia científica a través de las bases de datos EBSCO, ERIC, Cengage Learning, Dialnet. En las RS de la literatura científica sin meta análisis, la investigación es integral y resume los datos por conducto de los estudios primarios; éstas son las unidades básicas de interés y análisis en esta metodología (Manterola, 2009b). Los estudios primarios llamados también unidades de análisis son aquellos que están incluidos en la selección de evidencia, por contar con los requisitos necesarios para responder a la pregunta de investigación (Correa, Ortega & Thomas, 2008).

El primer paso en la metodología fue la definición de la pregunta y se sometió a un análisis con respecto al formato para identificar las variables incluidas por conducto del formato PICO-R (Apéndice B) este ejercicio permitió clarificar la pregunta de investigación y sus variables (Rota-eche et al., 2012; Hernández et al., 2010; Manterola, 2009a). Esta fase respaldó la respuesta concreta a los objetivos de manera clara precisa y específica (Marín et al., 2012).

El siguiente paso para el desarrollo de la investigación fue la invitación por escrito a dos revisores expertos que de forma independiente evaluaron los estudios primarios a través de los protocolos de Rigor Científico (Apéndice A) y Contenido Temático de la evidencia científica (Apéndice B).

Las variables de investigación que se buscaron como indicadores de criterio de inclusión al estudio fueron con referencia al contenido temático: (a) tipos de evaluación virtual aplicada; (b) de diseño de investigación; (c) de análisis de datos utilizado (Marín et al., 2012; Álvarez & Cortés et al., 2010; Centro de Medicina Basada en Evidencias ITESM, 2010); (d) el Software educativo (Apéndice C) el proceso de evaluación; y (e) nivel superior educativo de aplicación.

Los estudios primarios cumplieron con los factores en cuanto al Rigor Científico: (a) calidad de las preguntas de investigación, (b) objetivos propuestos, (c) justificación, (d) referentes teóricos, (e) método utilizado, (f) técnicas, (g) instrumentos y (h) muestras (Apéndice C). Quedaron fuera todas aquellas investigaciones que no alcanzaron un mínimo de tres criterios (Atienza et al., 2008; García & Rodríguez, 2010; Beltrán, 2005; Guerra et al., 2008).

La guía síntesis de información de inclusión se aplicó a los estudios primarios incluidos en las RS con los siguientes criterios: (a) fecha de la investigación, (b) promedio de rigor científico, (c) tipos de métodos de evaluación académica virtual, (d) proceso de evaluación académica virtual, (e) tipo de diseño utilizado, (f) variables, (g) tipo de evaluación virtual, (h) país de origen, (i) resultados obtenidos, (j) recomendaciones y (k) plataforma educativa utilizada (Expósito et al., 2004; Jiménez, 2003; GPC, 2012).

El análisis de datos se elaboró en dos escenarios: (a) resumir información y (b) reconocer patrones de efectividad en la evaluación académica en línea (Manterola, 2009a; Manterola et al., 2003). Se reveló evidencia de las mejores prácticas de evaluación aplicadas en las distintas

instituciones educativas. Los criterios planteados permitieron la elaboración de una estrategia para ser propuesta en el centro educativo mexicano en observación (Denzin & Lincoln, 2005; Daymon & Holloway, 2010; Corbin&Strauss, 2008).

Resultados. En la RS se seleccionaron 140 estudios primarios o unidades de análisis de las bases de datos EBSCO, ERIC, Cengage Learning y Dialnet. Que arrojaron 4713 estudios con los buscadores de palabras claves requeridos. De las 140 unidades de análisis en las bases de datos indicadas que cumplieron con los criterios de inclusión, se obtuvo un 96.4% de confiabilidad entre los revisores expertos. Estos estuvieron de acuerdo en 135 (96.4%) y no alcanzaron acuerdo en cinco (3.6%), de los cuales quedaron tres aceptados por consenso y dos se revisaron nuevamente en la bases de datos obteniéndose acuerdo del 100%.

En principio se gestionó la selección de los estudios primarios dentro de las bases de datos y se seleccionaron 140 unidades de análisis cuya calidad de inclusión dependió del cumplimiento de los criterios metodológicos denominados criterios de rigor científico (RC) los cuales dieron certeza de que los ensayos fueron investigaciones respaldadas por la rigurosidad metodológica. El 100% de los estudios cumplieron con todos los criterios mínimos y sobrepasaron lo esperado.

De las 140 unidades de análisis en las bases de datos indicadas que cumplieron con los criterios de inclusión, se obtuvo un 96.4% de confiabilidad entre los revisores expertos invitados (Apéndice A). El acuerdo entre revisores expertos fue de 96.4% estudios y de 3.6% desacuerdos los cuales quedaron tres aceptados por consenso y dos se rechazaron volviendo a las bases electrónicas hasta que se encontraron dos estudios estos últimos del 100% de acuerdo (Tabla 1).

Cabe mencionar que de los nueve criterios metodológicos examinados se encontró una frecuencia importante en ocho criterios y en el rubro de presentar pregunta de investigación en

los estudios fueron mínimas las unidades de análisis que lo mostraron. Sin embargo los resultados obtenidos respaldan y fundamentan que los estudios seleccionados fueron estudiados con una metodología aceptable principalmente en los diseños que con mayor frecuencia se señalaron como son los cuasi-experimentales con 50% estudios primarios, así como los descriptivos 29% de unidades de análisis y por último el exploratorio 18%, estos formaron casi la totalidad del sustento metodológico de las investigaciones.

En ese mismo orden de ideas los estudios ostentaron conclusiones 74% del total, así como recomendaciones 12% de 21 con relación a los 140 esto permitió conocer directamente sus resultados obtenidos durante sus investigaciones en relación a qué tan efectivo fue su método empleado. Así mismo existió un factor en el nivel de propuesta 7% el cual mostró menor presencia. Por otra parte el nivel de los estudios se centró definitivamente en las aulas virtuales de los profesores y en el quehacer educativo lo que el resultado es similar al encontrado en la literatura consultada cuando se vincula a los profesores, asesores, investigadores, estudiantes y directivos educativos como agentes en el proceso de evaluación interna formando comunidades educativas dispuestas a cambiar y mejorar el PEA virtual (Edel et al., 2011; Tuñez & Gómez, 2011; Rubio, 2003; Villar, 2010; Villar, 2004; Nogueira, Monguet & Borges, 2002; Torres, 2006; Barberá, 2008a).

Los estudios primarios reflejaron una considerable actualidad ya que en el criterio de inclusión conforme al año de publicación la mayor presencia se encontró en el año 2011 y 2010 lo que arrojó una actualidad de datos. Se pudo observar también que el 100 % de las investigaciones fueron implementados en instituciones educativas superiores respaldados por los países de origen en sus publicaciones y se apreció una presencia significativa de los países de la Unión Europea con el 58% de reincidencias del total, al igual que las exposiciones que

representaron a América Latina 34%. Lo anterior coincidió con el atributo de que los ensayos seleccionados presentaron una coincidencia marcada en la duración de entre seis meses 43% y 25% de 12 meses de pertinacias; las investigaciones en cuanto a la implementación en instituciones educativas se relacionaron directamente a los períodos de inscripción a los cursos.

En la pregunta de investigación se planteó ¿Cuáles son, a partir de los criterios asumidos, las mejores prácticas de evaluación virtual que al implementarse cubrirán las necesidades de la praxis evaluativa del aprendizaje en línea de este centro de estudios mexicano? Al revisar los resultados en relación a esta pregunta se encontró que el método de evaluación académica virtual según el método con mayor incidencias manejado en la selección de los 140 estudios de análisis fue el método sistémico o de estándares respaldado por la literatura consultada que concuerda con la evaluación que este método realiza en su conjunto y no de manera parcial (Stufflebeam & Shinkfield, 2007; Stufflebeam, 2004). La evaluación de este método opera a nivel institucional para consignar las mejoras académicas virtuales englobando la anticipación de problemas y desde luego estableciendo el cumplimiento de metas de una forma alineada.

En relación a la variable de contenido temático referente al tipo de evaluación académica virtual más utilizada, el factor que determinó las prácticas efectivas de mayor preferencia fue la evaluación virtual formativa y la retroalimentación inmediata al estudiante de los procesos de aprendizaje en línea. Esta investigación al igual que lo consignado en la literatura comprobó la relación estrecha entre estos dos factores ya que en las prácticas virtuales es indispensable crear una objetivo de evaluación con indicadores de manera continua y formativa en el que el alumno contribuya y se incorpore de tal manera que la herramienta fundamental sea la retroalimentación y la formación a través del proceso evaluativo (Guazmayán, 2004).

De igual manera los hallazgos encontrados en las evidencias de aprendizaje que los estudios primarios registraron con relación a la plataforma educativa empleada se derivaron en la mayor presencia sobre las herramientas didácticas; en segundo plano las competencias interactivas y en último lugar las habilidades cognitivas. Estos hechos son consistentes con lo que otros estudios han arrojado sobre el papel de las plataformas educativas las competencias digitales orientadas al uso eficaz de las herramientas para el acceso y manejo de la información crean comunidades educativas que permiten el flujo de aprendizaje dentro del aula virtual (Moral & Villalustre, 2009; García, Ruiz & García, 2009; Rojas, 2011). El analizar los procesos de gestión académica y el nivel de desarrollo de las competencias digitales será posible solo con la evaluación académica virtual (Tuñez & Gómez, 2011; Klenowski, 2007).

Se realizó un análisis en la variable de contenido temático sobre las evidencias de aprendizaje que se necesitaron para llevar a cabo la evaluación académica virtual y se observó que los resultados estuvieron directamente afines con la evaluación de las competencias en el aprendizaje virtual así como en segundo lugar con la utilización de las e-rúbricas coincidiendo estos resultados con las investigaciones realizadas y consignadas en la literatura en cuanto a los beneficios que trae utilizar estas herramientas para ayudar a la evaluación virtual (Cabero & López, 2009; Cebrián, 2010; Cebrián et al., 2008; Ibarra et al., 2010; Levantón et al., 2010).

Mediante la indagación de resultados con la variable de contenido temático se estableció también que el 61% de los estudios se basaron en desempeño académico para evaluar el aprendizaje virtual, el rendimiento se manifestó en segundo lugar y en tercer y la calificación apuntó en último lugar, en este caso también apoyado por la literatura ya que los autores coinciden que es indispensable centrar la valoración del aprendizaje en mayor medida en el proceso y la formación es decir el desempeño y el rendimiento académica que en la calificación

(Hernández, 2007; Argimón & Jiménez, 2004; Petegem & Vanhoof, 2005; Gibbs & Dunbar-Goddet, 2009; Barberá & Martín 2009).

CONCLUSIONES

Es preciso que los resultados expuestos sean vistos en forma integrada, es decir se propone que se articulen las variables predominantes en presencia con la propuesta elaborada como sugerencia para mejorar la evaluación académica virtual en este centro de estudios, siendo así, se tiene la oportunidad de resignificar los hallazgos y contextualizarlos. En este sentido al revisar esta fase resulta evidente que el método de evaluación académica virtual fue el sistémico o de estándares el cual ocupó un destacado interés y plantearlo como un método efectivo combinado con una evaluación formativa y la utilización de la retroalimentación eficaz articulándose con los objetivos de cada asignatura y posteriormente con las metas de la institución mexicana educativa estudiada. Se insiste en que la elección de dicho método de evaluación académica virtual debe respaldar una mejor obtención de resultados positivos.

Otra relación de variables que es importante resaltar es la relacionada con las mediciones del software educativo y de su importancia en las herramientas que se estudiaron. Las herramientas didácticas se valoraron ampliamente en función a sus actividades sobre materiales didácticos, evidencias de aprendizaje que a través de ellas se necesitaron y sobre todo los canales de comunicación que estuvieron íntimamente ligados con la retroalimentación eficaz en un PEA virtual. Las áreas se enfocaron principalmente en la creatividad, la representaciones animadas y tutoriales así como las simulaciones y desde luego en tercer lugar el desarrollo de habilidades cognitivas del total dedicado a evaluar el trabajo en equipo, colaborativo, cooperativo o

individual. Este último con menor presencia por la dificultad que produce construir e-actividades que resulten constructivas y productivas en la realización de los objetivos de los cursos.

En igual orden de ideas las variables de evidencia del proceso evaluativo que permitieron una valoración más objetiva en el desarrollo del PEA virtual fueron las competencias y la E-Rúbrica como una guía práctica y la objetiva interrelacionada con la demostración de lo aprendido. Vale la pena indicar que estos resultados se ven notoriamente conectados con la evaluación de desempeño académico y de rendimiento académico ya que la presencia de estas variables garantiza el proceso de evaluación virtual en las plataformas educativas por que contienen retroalimentación inmediata y contingente al estudiante. La evaluación del desempeño es un indicador que requiere a los estudiantes mostrar las habilidades del conocimiento adquirido en forma directa de alguna actividad. Se centra en la capacidad de aplicar conocimientos y destrezas complejas, con pensamientos críticos y construcción de conocimiento activo así como la realización de tareas complicadas ante las cuales suele invertir tiempo importante del programa (Murcia, 2004).

Sin embargo los diferentes documentos revisados para este estudio presentaron reflexiones metodológicas en relación a las prácticas de evaluación y su efectividad a través de la construcción de indicadores pertinentes para la valoración del aprendizaje. Las vertientes en las que se presentaron los resultados son por un lado el método de evaluación más frecuentemente estudiado como resultó el método sistémico y de estándares y sus indicadores siendo el de mayor presencia el desempeño académico. De manera integrada esta es una alternativa para mejorar la evaluación en un ambiente virtual con el fin de lograr calidad en la alineación entre los objetivos de aprendizaje, el contenido del programa, el diseño instruccional y las estrategias de evaluación.

De acuerdo a la primera aproximación en la interpretación de resultados del análisis de los estudios primarios se descubrió que el métodos sistémico y de estándares con mayor presencia y de manera general los tipos de evaluación arrojaron 12 categorías siendo las cinco más frecuentes, la formativa, la retroalimentación, la continua, la procesal y la autoevaluación; en cuanto a que se evaluó con respecto a los software o plataforma educativa fueron las herramientas didácticas que se manejan en estas plataformas. El proceso de evaluación más utilizado fue el de demostración de competencias, la e-rúbrica, la reflexión, el foro y en igual frecuencia portafolios, chats y exámenes. También el indicador más asiduo en presencia fue el desempeño académico.

Con base a lo anterior se construyó la Tabla 2 para comparar el método sistémico con las variables siguientes: (a) tipos de evaluación, (b) proceso de evaluación y (c) competencias evaluadas en el software educativo; así como los indicadores de aprendizaje. Se observó que de los 63 estudios en los que aparece este método los tipos de evaluación utilizados fue primeramente la retroalimentación con 20 estudios, procesal y formativa con 18 y 12 con la evaluación continua. Existía una coincidencia de los datos generales de las variables en el tipo de evaluación, el proceso y los indicadores de aprendizaje, las cuales aparecieron en las cinco primeras categorías en resultados de la Tabla 2.

Variables asociadas al método de evaluación sistémico o de estándares de los 63 estudios		
Variables	Frecuencias	%
Tipos de evaluación		
Retroalimentación	20	32
Procesal	18	29
Formativa	18	29
Continua	12	19
Autoevaluación	6	10
Sumativa	4	6
Interna	4	6
Inicial	3	5
Global	3	5
Tipos de procesos		
Competencias	27	43%
E-Rúbricas	22	35%
Reflexion	8	13%
Foros	6	10%
Exámenes	4	6%
Chats	4	6%
Producción de Materiales	3	5%
Creatividad	3	5%
Portfolios	2	3%
Mapas Conceptuales	1	2%
Frecuencia	1	2%
Ensayos	1	2%
Competencias Evaluadas		
Habilidades Interactivas	30	48%
Herramientas Didácticas	27	43%
Habilidades Cognitivas	4	6%
Indicadores		
Desempeño Académico	39	62%
Rendimiento Académico	18	29%
Calificación	7	11%

Solo en la variable competencias evaluadas del software educativo las habilidades interactivas se presentó en primer lugar, las herramientas didácticas en segundo y habilidades cognitivas mantuvo su tercer lugar. Sin embargo, las habilidades interactivas dentro de su medición incluyen las dos restantes de acuerdo a los autores con respecto que el estudiante se enfrenta a una actividad técnica mediada antes de ser una actividad cognitiva y en estas

circunstancias el profesor deberá acompañar la actividad con la reflexión tecnológica y pedagógica para favorecer el conocimiento (Gibson & Barrett, 2003).

Implicaciones de los Hallazgos. La revisión sistemática de la literatura científica demostró que en particular el método de evaluación virtual más efectivo es el sistémico o de estándares por su penetración en cualquier sistema educativo lo cual es incluyente en todos los niveles educativos den una institución educativa (Stufflebeam & Shinkfield, 2007; Stufflebeam, 2004).Entonces si dentro de este método se añaden y desglosan las propiedades de un proceso evaluativo formativo y de retroalimentación eficaz en el PEA a través de una e-rúbrica que permita demostrar al estudiante las competencias distintivas que comprueben un aprendizaje efectivo midiendo su desempeño académico seguido de su rendimiento y finalmente por su calificación se obtendrá una propuesta estructurada con resultados efectivos.

Por lo tanto, se debe encaminar la realización de éste método como alternativa de evaluación educativa virtual que valga para formar parte de los adelantos educativos que exige el contexto. Las implicaciones en los hallazgos de esta investigación se posicionan en tres entornos relacionados entre sí: (a) el método evaluativo virtual desde la institución en estudio ubicándose en la plataforma educativa virtual que maneja, (b) el docente y su quehacer evaluativo desde su aula virtual y (c) el desempeño académico de competencias en el estudiante.

Por último la presente investigación servirá de apoyo al centro mexicano estudiado para realizar la implementación de un método de evaluación con alineación directa en los requerimientos del PEA virtual en esta institución educativa. Esto como parte de las metas propuestas de certificación de este centro educativo bajo estudio sobre todo desarrollar la especificación de las competencias necesarias para ser evaluadas con éxito.

REFERENCIAS

- Alegre, O. & Villar, L. (2006). Evaluación de la formación en línea del profesorado universitario. Madrid, España: Visión Libros.
- Alkin, M. (2004). Evaluation roots: Tracing theorists views and influences [Las raíces de evaluación: Seguimiento de visitas de teóricos e Influencia]. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Alles, M. (2006). Desempeño por competencias: Evaluación 360 grados. Buenos Aires, Argentina: Granica.
- Álvarez, C., Cortés, J., Gómez, C., Fernández, J., Sossa, M. & Beltrán, F. et al. (2010). Guías de práctica clínica para la prevención de infecciones intrahospitalarias asociadas al uso de dispositivos médicos. Asociación Colombiana de infectología. Recuperado de http://acin.org/acin/new/Portals/0/Guia_IIH_Final.pdf
- Anguita, J. (2006). Técnicas y herramientas de evaluación online. Departamento de Contenidos de vértice e-learning. Publicaciones Vértice. Recuperado de <http://www.escuelatic.com/modules/news/article.php?storyid=6>
- Argimón, J. & Jiménez, J. (2004). Métodos de investigación clínica y epidemiológica. Madrid, España: Elsevier. Asociación Nacional de Universidad e Instituciones de Educación Superior. (2000). La educación superior en el siglo XXI: Líneas estratégicas de desarrollo. Autor.

Asociación Nacional de Universidad e instituciones de Educación Superior. (2001). Diagnóstico de la educación superior a distancia en México. Recuperado de http://books.google.com.mx/books?id=x_IjtLeZzGoC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbg_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Atienza, G., Maceira, M. & Valiñas, L. (2008). Las revisiones sistemáticas. Recuperado de <http://www.fisterra.com/guias2/fmc/rrss.asp>

Barberá, E. & Martín, E. (2009). Portafolio electrónico: Aprender a evaluar el aprendizaje Escrito. Barcelona, España: Universitat Oberta Catalunya.

Beltrán, O. (2005). Revisiones sistemáticas de la literatura. Revista Colombiana de Gastroenterología, 20(1), 60-69. Recuperado de <http://www.gastrocol.com/FrontPageLex/libreria/cl0005/pt/9RINCON.REVISI NLITERATURA120.pdf>

Benavidez, V. (2010). Las evaluaciones de logros educativos y su relación con la calidad de la educación. Revista iberoamericana de educación, 53, 83-96. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie53a04.pdf>

Birckmayer, J. & Weiss, H. (2000). Theory-based evaluation in practice: What do we learn? [Teoría de la evaluación basada en la práctica: ¿Qué hemos aprendido?]. Evaluation Review, 24(4), 407-431.

Burbules, N. & Callister, T. (2006). Las promesas de riesgo y los riesgos promisorios de las nuevas tecnologías de la información en educación. Madrid, España: Granica.

Cabero, J. & López, E. (2009). Construcción de un instrumento para la evaluación de las estrategias de enseñanza de cursos telemáticos de formación universitaria EDUTEC, 28, 1-26. Recuperado de <http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec28/>

Cebrián, M. (2010). La evaluación formativa con e-portafolio y e-rúbrica. Universidad Málaga. Recuperado de http://vicadc.uvigo.es/opencms/export/sites/vicadc/vicadc_gl/documentos/ciclos_conferencias/Material.ePor_eRubric.pdf

Cebrián, M., Raposo, M. & Accino, J. (2008). E-portafolio en el practicum: Un modelo de rúbrica. Comunicación y Pedagogía, 218, 8-13.

Centro de Medicina Basada en Evidencia del Itesm. (2010). Revisiones sistemáticas. Recuperado de http://www.cmbe.net/index.php?option=com_content&view=article&id=54:revisones-sistematicas&catid=46:tutorial&Itemid=75

Centro de Medicina Basada en Evidencia Tecnológico de Monterrey. (2012). Revisiones sistemáticas. Recuperado de http://www.cmbe.net/index.php?option=com_content&view=article&id=54:revisones-sistematicas&catid=46:tutorial&Itemid=75

Cochrane. (2010). Manual Cochrane de revisiones sistemáticas de intervenciones, versión 5.0.2.
Barcelona, España: Centro Cochrane Iberoamericano.

Corbin, J. & Strauss, A. (2008). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory[Fundamentos de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollarla teoría fundamentada_]. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Correa, R., Ortega, C. & Thomas, I. (2008). Breve reflexión sobre práctica clínica basada en evidencia: Revisiones sistemáticas y guías de práctica clínica. Ciencia e Investigación Médica Estudiantil Latinoamericana, 1(13), 62-66.

Daymon, Ch. & Holloway, I. (2010). Qualitative research methods in public relations and marketing communications [Los métodos cualitativos de investigación en relaciones públicas y comunicaciones de marketing]. New York, NY: Taylor & Francis. De Chazal, J. (2002). La educación superior en el siglo XXI: Proyecciones, tendencias y desafíos. Bolivia: UVirtual.

Denzin, K. & Lincoln, Y. (2005). Handbook of qualitative research [Manual de la investigación cualitativa]. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Díaz-Antón, G., Pérez, M., Grimán, A. & Mendoza, L. (2002). Instrumento de evaluación de software educativo bajo un enfoque sistémico. Recuperado de

Donaldson, S. & Scriven, M. (2003). Evaluating social programs and problems; Vision for the new millennium[La evaluación de los programas sociales y los problemas de visión, para el nuevo milenio]. London, Inglaterra: Routledge.

Dorrego, E. (2006). Educación a distancia y evaluación del aprendizaje. Revista de Educación a Distancia, 1(5), 7-17. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/M6/dorrego.pdf>

Dunn, L., Morgan, C., O'Reilly, M. & Parry, S. (2004). The student assessment handbook. New directions in traditional and online assessment [Manual de evaluación de estudiantes. Nuevas tendencias en la evaluación tradicional y en línea]. London, Inglaterra: Routledge Falmer.

Edel, M., Juárez, M., Navarro, Y. & Ramírez, M. (2011). Foro inter-regional de investigación de entornos virtuales de aprendizaje. Integración de redes académicas y tecnológicas. Red Telemática de Tecnología de la información y comunicación. Distrito Federal, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Elsevier, P., Atienza, G., Maceira, M. & Valiñas, L. (2008). Revisión sistemática. Galicia, España: Sage.

Escamilla, J. (2000). Selección y uso de tecnología Educativa. Distrito Federal, México, Trillas.

- Escorcía, R., Gutiérrez, A. & Henríquez, H. (2007). La educación superior frente a las tendencias sociales del contexto. *Educación y Educadores*, 10(1), 63-77. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1396/2721>
- Expósito, J., Olmedo, R. & Fernández, A. (2004). Patrones metodológicos en la investigación española sobre evaluación de programas educativos. *Relieve*, 10(2), 185-209.
- García, F. & Rodríguez, M. (2010). Introducción a la práctica basada en la evidencia: las fuentes de evidencia. *Todo Heridas*, 1(2), 34-36. Recuperado de www.todoheridas.com/component/k2/item/download/26.html
- García, L. Ruiz, M. & García, B. (2009). *Claves para la Educación: Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Madrid, España: Narcea.
- Garduño, R. (2005). *Enseñanza virtual sobre la organización de recursos informativos virtuales*. Distrito Federal, México: Universidad Autónoma de México.
- Ghaoui, C. (2003). *Usability evaluation of online learning programs [Usabilidad en evaluación de los programas de aprendizaje en línea]*. Pennsylvania, PA: IGL Global.
- Gibbs, G. & Dunbar-Goddet, H. (2009). Characterising programme-level assessment environments that support learning [Caracterización a nivel de programas de evaluación de ambientes que apoyan el aprendizaje]. *Assessment and Evaluation in*

Higher.Education Journals, 34(4). Recuperado de http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ865436&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ865436

Gibson, D. & Barrett, H. (2003). Directions in electronic portfolio development [Direcciones en desarrollo del portafolio electrónico]. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 2(4), 559-576.

Guazmayán, C. (2004). Internet y la investigación científica: El uso de los medios y las nuevas tecnologías en la educación. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Guerra, J., Martín, P. & Santos, J. (2008). Las revisiones sistemáticas: Niveles de evidencia y grados de recomendación. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/7199159/Rev-Sistematica-de-La-Literatura>.

Hansen, H. (2005). Choosing evaluation models a discussion on evaluation design [Elección de modelos de evaluación de un debate sobre el diseño de la evaluación]. *Evaluation*, 11(4), 447-462.

Hernández, G. (2007). El Modelo de la Universidad de Tamaulipas. En A. Landeta (coord.), *La planificación sistemática del aprendizaje en línea como recurso didáctico a distancia*. Madrid, España: UDIMA.

Hernández, R., Fernández, C. & Batista, P. (2010). Metodología de la investigación. Distrito Federal, México: McGraw-Hill.

Ibarra, M., Cabeza, D., León, A., Rodríguez, G., Gómez, M. & Gallego, B. et al. (2010).

EvalCOMIX en Moodle: Un medio para favorecer la participación de los estudiantes en la e-Evaluación. Revista de Educación a Distancia, 24, 1-11. Recuperado de [http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve= 54717043004](http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=54717043004)

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2009). Panorama educativo de México: Indicadores de sistema educativo nacional. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/images/PanoramaEMS2009/panoramams.pdf>

Jiménez, F. (2003). Metaevaluación: Evaluación de la evaluación de políticas, programas y proyectos sociales. México: Universidad Estatal a Distancia.

Kellaghan, T. & Stufflebeam, D. (2000, Primavera). International handbook of educational evaluation. Volumen 1. Paris, France: UNESCO.

Kirkpatrick, D. & Kirkpatrick, J. (2006). Evaluación de acciones formativas: Los cuatro niveles. Barcelona, España: Ediciones 2000.

Klenowski, V. (2007). Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación. Madrid, España: Narcea.

- Kundin, D. (2010). A Conceptual Framework for How Evaluators Make Everyday Practice Decisions Center for Applied Research and Educational Improvement (CAREI), American Journal of Evaluation, 31(3), 347-362.Doi: 10.1177/1356389010381184.
- Levinton, A, Kettel, L. & Dawkins, N. (2010).The systematic screening assessment method: finding innovations worth evaluating [El cribado sistemático del método de evaluación: la búsqueda de innovaciones para evaluar]. San Francisco, CA: American Evaluation Association.
- López, A. & Pérez, M. (2005). Evaluación de programas en psicología aplicada. Madrid, España: Dickinson-psicología.
- López, E. (2008). Estrategias de formación en el siglo XXI. Barcelona, España: Ariel.
- Madaus, G. & Kellaghan, T. (2010). Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation [Modelos de evaluación: puntos de vista sobre la evaluación delos servicios educativos y humanos].Boston, MA: Kluwer Academic Plubisher.
- Manterola, C. (2009a). Análisis crítico de la literatura biomédica. Revista Médica Clínica Las Conde.20 (3), 371-381. Recuperado de http://www.clc.cl/clcprod/media/contenidos/pdf/MED_20_3/381MEDICINA_BASADA_EVIDENCIA.pdf

Manterola, C. (2009b). Revisión sistemática de la literatura: Síntesis de la evidencia. Revista Médica Clínica Las Condes, 20(6), 897-903. Recuperado de [http://www.clc.cl/clcprod/media/contenidos/pdf/MED_20_6/022_madicina_basaa_evidencia .pdf](http://www.clc.cl/clcprod/media/contenidos/pdf/MED_20_6/022_madicina_basaa_evidencia.pdf)

Manterola, C. Pineda, V, Vial, M, Losada, H. & Muñoz, S. (2003). Revisión sistemática de la literatura. Revista Chilena de Cirugía, 55(2), 204-208.

Marín, I., Estrada, M. & Casariego, E. (2012). Formulación de preguntas clínicas de la guía de práctica clínica. En Elaboración de guías de práctica clínica: Manual Metodológico. Sistema Nacional de Salud. Recuperado de <http://www.guiasalud.es/emanuales/elaboracion/apartado04/formulacion.html>

Márquez, A. (2010). Sondeo informal a la población de la Facultad de Comunicación, UANL. Monterrey, México. Manuscrito no publicado.

Martín, G. & Pear, J. (2008). Modificación de conducta: Qué es y cómo aplicarla. Madrid, España: Prentice Hall.

Mathison, S. (2005). Encyclopedia of evaluation [Enciclopedia de evaluación]. ThousandOaks, CA: Sage.

- M. & Baptista, N. (2004). Developing innovation in online learning: An action research framework [El desarrollo de la innovación en el aprendizaje en línea: un marco de investigación-acción]. London McPherson. Routledge.
- Mena, M. (2009). La Educación de la Mano de la Virtualidad. Learning Review Latinoamérica. Recuperado de <http://www.learningreview.com/e-learning/articulos-y-entrevistas/la-educacionde-la-mano-de-la-virtualidad-252-4.html>
- Mora, A. (2004). La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 2(4), 1-29. Recuperado de www.redalyc.uaemex.mx
- Moral, E. & Villalustre, M. (2009). Evaluación de prácticas docentes universitarias desarrolladas en entornos virtuales. Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación, 34, pp.151-163. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/368/36812036011.pdf>
- Murcia, J. (2004). Redes del saber: investigación virtual, proceso educativo y autoformación. Bogotá, Colombia: Alma Mater Magisterio.
- Nogueira, D., Monguet, J. & Borges, H. (2002). Evaluación del alumno en el entorno virtual: Identificación de indicadores inherentes y adyacentes. Barcelona, España: Universidad Politécnica de Catalunya.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2011). XXVII reunión de coordinadores nacionales del laboratorio latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación tercer estudio regional comparativo y explicativo (TERCE) avanza. Santiago de Chile. Recuperado de http://portal.unesco.org/geography/es/ev.phpURL_ID=14082&URL_DO=DO_OPIC&URL_SECTI ON=201.html

Organización de los Estados Iberoamericanos. (2004). Pedagogías hightech [Pedagogías de alta tecnología]. Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie36.htm>

Organización de los Estados Iberoamericanos. (2011). Metas educativas 2021: Síntesis de metas 2021. Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/libro.htm>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2003). Los desafíos de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación. Madrid, España: Autor.

Ortega, J. & Chacón A. (2007). Nuevas tecnologías para la educación en la era digital. Madrid, España: Ediciones Pirámide.

Pasek, E. (2009). Evaluación cualitativa. Academia, 8(16), 2-12.

Pérez, R. (2006). Evaluación de programas educativos. Madrid, España: La Muralla.

Petegem, P. & Vanhoof, J. (2005). Feedback of performance indicators as a strategic instrument for school improvement [Comentarios de los indicadores de desempeño como un instrumento estratégico para el mejoramiento de la escuela]. Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 3, 1. Recuperado de <http://www.redalyc.org>

Ponce, S. (2009). Evaluación educativa. Universidad Tecnológica de Chile Instituto Profesional Centro de Formación Técnica. Recuperado de <http://www.inacap.cl/data/2009/DireccionEvaluacion/Boletin/25/evaluacionEducativa.htm>

Quesada, R. (2006). Learning evaluation in on-line distance education [Evaluación del aprendizaje en la educación a distancia en línea]. Revista de Educación a Distancia. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/M6/quesada.pdf>

Quinn, M. (2008). Utilization-focused evaluation [Evaluación enfocada]. Thousand Oaks, CA: Sage.

Rama, C. (2004). Un nuevo escenario en la educación superior de América Latina. La educación virtual. Distrito Federal, México: ANUIES-UNESCO.

Ríos, A. (2003). La confianza: Un reto educativo. Madrid, España: Ediciones Internacionales Universitarias.

Rodríguez, G. & Ibarra, M. (2011, en prensa). e-Evaluación orientada a la e-aprendizaje estratégica en la universidad. Madrid, España: Narcea.

Rojas, P. (2011). Módulo de diseño y evaluación de los aprendizajes. Universidad tecnológica equinoccial. Recuperado de [http://es.scribd.com/doc/ 55410967/29/La-heteroevaluacion](http://es.scribd.com/doc/55410967/29/La-heteroevaluacion)

Rossi, P., Lipsey, M. & Freeman, H. (2004). Evaluation: A systematic approach. Thousand Oaks, CA: Sage.

Rotaeche, R., Etxeberria, A., Gracia, J. & Parada, A. (2012). Búsqueda de la evidencia científica. En Elaboración de guías de práctica clínica: Manual Metodológico. Sistema Nacional de Salud. Recuperado de <http://www.guiasalud.es/emanuales/elaboración/apartado05/busqueda.html#b1>

Rubio, M. (2003). Enfoques y modelos en la evaluación e-learning. *Relieve*, 9(2), 101-120.

Sacristán, J. (2002). La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia. Madrid, España. Morata.

Santos, J. (2000). La investigación educativa y el conocimiento de los alumnos. Colima, México: Universidad de Colima.

Schmiedeberg, C. (2010). Evaluation of cluster policy: A Methodological overview. *Evaluación*, 16(10), 389-412.

Schwandt, T. (2005). The centrality of practice to evaluation [La centralidad de la práctica de la evaluación]. *American Journal of Evaluation*, 26(1), 95-105.

Secretaría de Educación Pública. (2010). Lineamientos de orientación educativa. Recuperado de http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/actividadesparaescolares/orientacion_educativa/lineamientos_orientacion_educativa.pdf Silva, M. (2006). La calidad educativa de las Universidades Tecnológicas: su relevancia, su proceso de formación y sus resultados. Distrito Federal, México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Stake, R. (2006). Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares. Barcelona, España: Grao.

Stroup, D., Berlin, J., Morton, S. & Moose Group. (2000). Meta-analysis of observational studies in epidemiology: A proposal for reporting [Meta-análisis de estudios observacionales en epidemiología: una propuesta para la presentación de informes]. *Jama*, 283(15), 2008-2012. Recuperado de <http://jama.ama-assn.org/cgi/content/full/283/15/2008>

- Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (2007). Evaluation theory, models and applications [Teoría de la evaluación, modelos y aplicaciones]. San Francisco, CA: John Wiley and Sons.
- Toledo, M. (2009). Reflexiones en torno al proceso de evaluación. Recuperado de <http://www.inacap.cl/data/2009/DireccionEvaluacion/Boletin/25/evaluacionEducativa.htm>
- Torres, A. (2005). Redes académicas en entornos virtuales. Apertura, 5(1), 83-91. Recuperado de http://www.anuies.mx/redes_colaboracion/archivos/publicaciones/1012161222Articulo_Angel_Torres_Redес_academicas_en_entornos_virtuales.pdf
- Torres, L. (2006). La educación a distancia en México: ¿Quién y cómo la hace? Revista Apertura, 6(3), 74-89. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/688/68800407.pdf>
- Túñez, M. & Gómez, M. (2011). La evaluación de la comunicación interna y externa en organizaciones mexicanas. XXIII Encuentro Nacional AMIC 2011 Violencia comunicación y vida cotidiana.
- Villar, G. (2010). La evaluación de un curso virtual: Propuesta de modelo. Recuperado de http://issuu.com/maestro_en_linea/docs/villar
- Villar, L. (2004). Capacidades docentes para una gestión de calidad en educación. Madrid, España: Mc Graw Hill.

MODELO EDUCATIVO A DISTANCIA DEL CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES NAVALES

Cervantes M.¹, Eslava Y.², Aguilar A.³

^{1,2,3} Institución de adscripción: Centro de Estudios Superiores Navales, México

man.cervantes@gmail.com, yara_inn@hotmail.com, paideia.cesnav@gmail.com

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL
Eje Temático: Innovación: Estructuras y dinámicas Educativas.

a. Uso de las TIC en ambientes y escenarios educativos: prácticas y metodologías innovadoras.

RESUMEN / ABSTRACT

La presente investigación tuvo el propósito de identificar: el Modelo Educativo a Distancia que requería conformar el Centro de Estudios Superiores Navales; los resultados que se han obtenido a la fecha con base en su puesta en marcha y las líneas de investigación que se han comenzado a trabajar como parte de su mejora continua; la investigación se realizó desde el enfoque cualitativo para comprender el contexto real en que se desarrolla la educación a distancia, empleando como marco de interpretación la fenomenología para entender cómo el CESNAV adopta esta nueva modalidad educativa. Los datos se obtienen en el periodo de 2004 al 2013, a través de la observación participante y entrevistas, éstos son trabajados con base en el método de análisis de contenido, encontrando que la estructura actual del Modelo Educativo a Distancia del CESNAV ha permitido consolidar esta modalidad dentro de su contexto presencial, a través de su Ambiente Virtual de Aprendizaje, permitiendo cumplir con los objetivos académicos e institucionales, pero también que la institución se mantenga en un proceso de mejora continua en dos áreas particulares: desempeño de tutores a distancia, donde encuentra como áreas de oportunidad fortalecer la formación de éstos, en términos de la comunicación que sostienen con sus alumnos para dar un real seguimiento y acompañamiento, así como elevar la

calidad de sus realimentaciones; y la evaluación de aprendizajes, a partir de mejorar el diseño de las actividades de aprendizaje a fin de alcanzar los objetivos establecidos en los posgrados a distancia.

Palabras clave: Modelo educativo, educación a distancia.

INTRODUCCIÓN

El Centro de Estudios Superiores Navales (CESNAV) desde su creación en 1970 ha impartido posgrados en la modalidad presencial, sin embargo, a partir del 2004 inició sus esfuerzos para incorporar la modalidad a distancia, consolidándose en 2010. Su implementación se justificó en la dificultad institucional que representa para los oficiales, capitanes y/o almirantes abandonar sus áreas de trabajo ubicadas a lo largo de la República Mexicana o inclusive en otros países, para asistir a las instalaciones del CESNAV ubicadas en la Ciudad de México, afectando las operaciones navales y el aparato administrativo que ve disminuido su estado de fuerza para el cumplimiento de sus funciones; aunado a los gastos económicos por esta movilización. El desarrollo de esta modalidad educativa representó un reto al tener que incorporar las Tecnologías de la Información y Comunicación como elemento esencial para la interacción entre alumnos y docentes, lo que generó la necesidad de emplear los procesos y recursos educativos del paradigma presencial y adaptarlos para su implementación, considerando sus características de separación espacio-temporales y de flexibilidad, dando origen al Modelo Educativo a Distancia (MED) del CESNAV, el cual inicialmente se realizó bajo condiciones de necesidades apremiantes, provocando que en la mayoría de los casos, las actividades se desarrollaran con diversos criterios teóricos - metodológicos, sin una sistematización de su implementación, desarrollo y evaluación. Ante este escenario se planteó como pregunta de investigación ¿Cuál debe ser el Modelo Educativo a Distancia del CESNAV, cómo está

operando y cuál es su prospectiva de investigación encaminada a su mejora continua, que permita la consolidación de esta modalidad así como su flexibilidad y aplicabilidad dentro del contexto educativo presencial?. Por tanto, la presente investigación está estructurada en tres fases con sus correspondientes objetivos. La primera fase, identificación del MED, consistió en establecer sus bases teórico-metodológicas respecto a la filosofía, estructura institucional, recursos tecnológicos, componentes y fases de su desarrollo, encaminadas a su consolidación y flexibilidad, que permitan regir las acciones y esfuerzos de todo el personal involucrado. La segunda fase, operación del MED, permitió sistematizar resultados en torno a la eficiencia terminal, diseño de AVACES (Ambiente Virtual de Aprendizaje CESNAV), formación docente para ser tutor a distancia, la flexibilidad en el sistema y su evaluación. La tercera fase, prospectiva del MED, tuvo la finalidad de establecer las líneas de investigación para su mejora continua, en dos áreas: Evaluación del aprendizaje y desempeño de tutores a distancia.

MARCO TEÓRICO

La inclusión y consolidación de la educación a distancia en las instituciones educativas requiere de una visión estratégica y de un desarrollo sistemático soportado en dos ejes: El pedagógico y el tecnológico, con el primero se orienta a partir de principios y enfoques educativos e institucionales, el diseño de las metodologías, estrategias y recursos que intervienen en el acto educativo, con el segundo es posible ponerlos en práctica para desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje salvando el tiempo y la distancia. La coexistencia y acción de ambos ejes dan como resultado la conformación de un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA), que según el Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (2005, pág. 394) son:

Entornos que propician la interacción, sincrónica y asincrónica, entre los actores del proceso de aprendizaje (estudiante –contenidos disciplinarios- asesor/profesor) mediante el tratamiento didáctico-pedagógico de contenidos educativos, que se administran en una plataforma informático-educativa con el propósito de favorecer las modalidades de estudio presenciales, abiertas y a distancia.

La generación de un AVA debe favorecer aprendizajes independientes, autónomos, flexibles, colaborativos y significativos, entendiendo por cada uno de estos lo que se indica a continuación. El aprendizaje independiente o teoría del estudio independiente de Wedemeyer, considera los diferentes estilos cognitivos de los adultos para aprender, su propio entorno, así como las demandas y necesidades que éste les confiere (Diseñando la educación del mañana, 2009); el aprendizaje autónomo desarrollado por Moore, indica que la separación entre el estudiante y el profesor impone no sólo una distancia geográfica y temporal, sino psicológica y de comunicación, es decir, una distancia transaccional, que requiere de dos factores: Diálogo en cantidad y calidad entre éstos, así como una estructura en los programas que responden a las necesidades de los estudiantes. El aprendizaje autónomo implica al alumno mayor independencia a mayor distancia transaccional, lo que conlleva que éste busque a su profesor a modo de ayuda, nunca cediendo el control de su aprendizaje (Méndez (Traduc.), 1993); también se debe favorecer el aprendizaje flexible, que implica los estudiantes tengan mayor accesibilidad a la educación, a partir de presentarles los contenidos de diversas formas, de que puedan elegirlos según sus necesidades, de la libre selección del lugar, modo, ritmo y tiempo en que se aprende, así como de los medios y tipos de evaluación que se emplean (García Aretio, 2001). El aprendizaje colaborativo (Vigotsky, 1995), explica el desarrollo cognoscitivo de los seres humanos desde una perspectiva sociocultural, donde el conocimiento se construye a través de la

interacción con los demás y el aprendizaje significativo (Ausubel, 1978) señala que éste se da cuando los individuos reestructuran activamente los esquemas de conocimiento que poseen, ante la organización e integración de la nueva información que enriquece su estructura cognitiva.

En la educación a distancia también se reconoce el papel del docente como factor clave, aquí su intervención es referida como “tutor”, “facilitador”, “asesor”, “orientador”, “consejero” o “acompañante”; se retoma el primer término que es históricamente reconocido y generalmente aceptado para denominar a quien interactúa con el alumno respecto a los contenidos y procesos de aprendizaje (Padula Perkins, 2003), para lo cual se le concibe como un individuo con amplia visión sobre los sistemas abiertos y a distancia, con apertura para comunicarse y compromiso institucional (UNAM, 2005), que brinda un seguimiento (Bautista Pérez, Borges Sáiz, & Forés i Miravalles, 2006) a sus estudiantes con la intención de guiar su proceso de aprendizaje dentro de las fases en que éste se realiza, inicial o de socialización, de desarrollo y de cierre, se trata en sí de una función académica, y un acompañamiento con el fin de trascender el contenido curricular para despertar el deseo de aprender en los alumnos, a partir de que su tutor se mantenga cerca, comunicándose, motivándolos, minimizando con ello, el sentimiento de soledad que en ocasiones se suele atribuir a la educación a distancia, en palabras de Aretio (2001), sería una función orientadora, que está más enfocada a lo afectivo. Lo anterior dentro de una comunicación multidireccional, que soportada en altos niveles de interactividad a través de medios y materiales (Eusse Zuluaga, 2006), permita la interacción entre tutores y alumnos; a la par, requerirá competencias para el diseño de contenidos y materiales de aprendizaje, en materia de evaluación y de índole tecnológica que facilite su desempeño dentro del AVA.

MÉTODO

La presente investigación se realizó con base en un enfoque cualitativo que permitió extraer y comprender desde una mirada fenomenológica la esencia de cada una de las fases en que se desarrolló del MED: Identificación, operación y prospectivas, retomando el conjunto de experiencias y vivencias de los principales involucrados: Alumnos, tutores, jefes de curso, personal académico y asesores pedagógicos. La información obtenida fue recopilada y analizada del 2005 a 2013, a través de la observación participante, el análisis de contenido y entrevistas, que fueron aplicadas con distintos fines y temporalidades en cada una de las etapas del MED, como se indica a continuación: La primera, identificación del MED, con el fin de identificar qué criterios filosóficos, estructura administrativa, recursos tecnológicos, componentes y fases de su desarrollo se llevaron a cabo para la implementación de la modalidad a distancia en el CESNAV; tuvo un periodo de aplicación del 2004 al 2007; la segunda fase centrada en la identificación de la operación del MED en cuanto a la eficiencia terminal, diseño de AVACES, formación docente para ser tutor a distancia, flexibilidad en el sistema y su evaluación; tuvo un periodo de aplicación del 2008 al 2013; y la tercera fase, prospectiva del MED, centrada en el desempeño de los tutores y evaluación del aprendizaje; tuvo un periodo del 2009 al 2013. Se consideró el bienestar del personal entrevistado y de los autores que generaron distintas fuentes de comunicación escrita -alumnos, expertos en contenido y tutores- cuidando su identidad a través del anonimato y regresando las aportaciones de los resultados obtenidos considerando el derecho del público a saber y la información equilibrada, en pro de una investigación legal y ética.

RESULTADOS

A. Primera fase: Identificación del Modelo Educativo a Distancia del CESNAV.

Con base en la sistematización de los procesos, recursos y materiales empleados inicialmente para la implementación de la educación a distancia, se creó el MED (CESNAV, 2012 a) con el propósito de orientar su desarrollo para impartir los programas de posgrado del CESNAV con alta calidad académica, basado en un enfoque de aprendizaje significativo y colaborativo que fomenta la flexibilidad e independencia del alumno, orientado al cumplimiento de los objetivos, políticas y estrategias del Centro. La estructura de este modelo se conformó por tres elementos: Pilares Institucionales, Componentes Educativos y Fases que intervienen en el proceso.

1. Pilares institucionales

Constituidos por la filosofía, estructura y recursos tecnológicos: La primera está asentada en la doctrina, visión y misión del CESNAV, su estructura se fundamenta en su orgánica y de sus recursos tecnológicos se resalta la creación de AVACES, que basado en la plataforma Moodle permite la gestión del proceso enseñanza-aprendizaje, a partir del control de acceso de usuarios, seguimiento y acompañamiento de alumnos, realimentación inmediata, actividades de colaboración, automatización de calificaciones, repositorios de información, comunicación síncrona y asíncrona.

2. Componentes educativos

Refieren a los individuos -tutor y alumnos- y elementos principales -programas educativos: Contenidos, estrategias de enseñanza aprendizaje, así como materiales y recursos didácticos- que intervienen en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje a distancia.

El análisis de las expectativas y disponibilidad de tiempo de los alumnos, considerando que deben combinar el estudio a distancia y continuar con sus actividades laborales, fueron condicionantes para la conformación de su perfil de ingreso, el cual debido a que la mayoría tiene una trayectoria académica basada en el paradigma presencial, se logra con su participación en un Taller de Habilidades de Aprendizaje en Entornos Virtuales (THAEV), que se imparte en línea con una duración de 78 horas y con el objetivo de desarrollar las habilidades o competencias de aprendizaje a través de las estrategias y técnicas de búsqueda, organización y análisis de la información para desempeñarse eficientemente en AVACES. (CESNAV, 2012 b)

Con el fin de estandarizar y regular los procesos para el desempeño de los alumnos, se desarrollaron los “Lineamientos para el estudio a distancia” que entre otros aspectos establecen las normas de comunicación, buen uso de las claves de usuario, respeto a la autoridad educativa, organización del tiempo, causas para proceder a la baja del programa, entre otros.

El Tutor a Distancia es el especialista en determinados contenidos disciplinares, quien dentro de un trabajo multidisciplinario participa en la planeación de los programas educativos, en su aplicación a través de una constante comunicación con sus alumnos para ayudarlos y acompañarlos, y finalmente en la valoración de sus aprendizajes. Con este fin, participan previamente en un proceso de formación tendiente a ayudarlos en la transición de docentes a tutores, a través de un Diplomado en Formación del Tutor a Distancia (DFTD) que se imparte en línea con una duración de 135 horas (CESNAV, 2012 c). De igual modo se desarrollaron los “Lineamientos para el tutor”, tendientes a regir su desempeño estableciendo las normas para su proceder cuando inicia una asignatura, acompañamiento de sus alumnos, seguimiento de quienes se atrasan en la entrega de sus actividades, criterios para la elaboración de las realimentaciones y asignación de calificaciones, entre otros.

3. Fases de la Educación a Distancia

Son las etapas en que se desarrolla el proceso educativo, planeación, ejecución y evaluación: La primera consiste en la disposición de los recursos necesarios para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se realice a distancia implicando adaptar el plan de estudios presencial, su calendarización, diseño de la interfaz gráfica y navegación de AVACES, designación de cargas académicas, selección de alumnos de nuevo ingreso, su matriculación y consolidación de competencias para su estudio, formación de tutores, designación del equipo multidisciplinario -asesor pedagógico, diseñador gráfico y experto en contenido- encargado del diseño de las asignaturas, el cual se rige bajo lineamientos específicos respecto al tipo de actividades a realizar, formas de organizar los contenidos, niveles de objetivos de aprendizaje, plan de trabajo con el experto en contenido, entre otros. La ejecución, segunda fase, consiste en la apertura de los programas y monitoreo de actividad en AVACES, identificando las ausencias y/o atrasos en las fechas de entrega de las actividades de aprendizaje por parte del alumno, así como de las realimentaciones que el tutor debe enviar en un plazo no mayor a 72 horas, con el fin de contactar a ambos individuos e incentivar su continua comunicación cuando no se realiza, o bien, en los casos en que se requiere la intervención de la institución, se realizan acciones que implican mensajes, llamadas telefónicas o elaboración de oficios; la evaluación, tercera fase del MED, consiste en su valoración global, se diversifica según los componentes que intervienen en su desarrollo, teniendo así: Evaluación del aprendizaje del alumno, del tutor y de los programas a distancia; en la primera se emiten juicios sobre los conocimientos, habilidades y actitudes desarrolladas por el alumno, está a cargo del tutor y tiene el fin de corregir y regular sus aprendizajes significativo, independiente, autónomo, flexible y colaborativo encaminados al logro de los objetivos de los posgrados; la evaluación del tutor tiene el objetivo de valorar la

calidad de su desempeño durante el desarrollo de la asignatura, está a cargo de los alumnos y se realiza al final de ésta, a través de la “Encuesta de salida”, se complementa con la visión del asesor pedagógico; finalmente, la evaluación de los programas a distancia valora su diseño, identificando la pertinencia de sus actividades de aprendizaje, materiales y contenidos para realimentar su actualización en cada ciclo escolar. Está a cargo de los alumnos a través de la “Encuesta de salida” y de los tutores a través del instrumento “Evaluación de la asignatura”, se complementa con la visión del asesor pedagógico. La información que proporciona cada una de estas evaluaciones se difunde a los involucrados para tomar decisiones encaminadas a la mejora continua.

B. Segunda fase: Operación del MED, primeros resultados

Con base en la aplicación de los procesos, lineamientos y acciones que se señalan en cada uno de los elementos estructurales del MED, ha sido posible la impartición de la Maestría en Seguridad Nacional, la Maestría en Administración Naval así como la Especialidad de Mando Naval, para el desarrollo del personal de almirantes, capitanes y oficiales, así como de invitados del Gobierno Federal, permitiéndoles continuar en sus actuales puestos laborales en diferentes estados de la República Mexicana, así como en el extranjero. Los resultados respecto a la aplicación de dichos programas con base en el MED, se exponen a continuación.

1. Eficiencia terminal

A la fecha los resultados de alumnos egresados muestran una alta eficiencia terminal del 95% (72/76); en los tres posgrados que actualmente se imparten ingresaron 45 alumnos, de los cuales se ha dado de baja al 20% (9/45). Del total de alumnos (121) participantes en los posgrados concluidos y los que actualmente se imparten, el 11% (13/121) han causado baja principalmente por causas laborales, consistentes en comisiones operativas en las que los

alumnos participan continuamente y sin previo aviso, o bien a aquellas que implican un cambio de puesto a uno de mayor responsabilidad o a un puerto donde se suma la particularidad de tener dificultades con el acceso a Internet. La participación de los alumnos en dichas comisiones restringe el tiempo que pueden dedicar a su estudio en línea, por lo que se han tomado acciones en las tres fases en que se desarrolla el MED -planeación, ejecución y evaluación-, con el fin de que utilicen con mayor efectividad el tiempo del que disponen: En la planeación se ha buscado un diseño didáctico con mayor dirección y estructura, así como en la selección de contenidos y materiales, además se enfatiza la importancia de que los grupos sean entre 10 y 15 alumnos para garantizar que los tutores lleven a cabo un real seguimiento y acompañamiento de cada uno de éstos; durante la ejecución de las asignaturas se realiza un mayor monitoreo de las intervenciones de los alumnos a fin de identificar a quienes comienzan a atrasarse o a presentar bajo rendimiento para brindarles el apoyo necesario a modo que las causas que originan dichas situaciones, no afecten en demasía su participación; finalmente, en la fase de evaluación se proponen actividades altamente dirigidas al cumplimiento de los objetivos de los programas y planes de estudios, se procura desarrollar una sola actividad integradora por tema y en tiempo diferido entre las dos asignaturas que los alumnos cursan de forma paralela.

2. Diseño de AVACES

El diseño de AVACES ha mostrado una creciente evolución desde su propuesta inicial; a partir de las experiencias manifestadas por alumnos, tutores, académicos, pedagogos y diseñadores gráficos, se ha identificado la necesidad de una propuesta didáctica y gráfica más estructurada, intuitiva y accesible que permita, a diferencia del sistema presencial donde el catedrático tiene incluso la posibilidad de improvisar, mayor dirección en el aprendizaje de los alumnos.

Actualmente AVACES cuenta con tres niveles de acceso: El primero es el portal de inicio donde se muestra cada uno de los posgrados a distancia del CESNAV; el segundo corresponde a cada uno de estos programas y muestra la presentación, objetivo general, esquema del posgrado, espacios de comunicación, etcétera; finalmente el tercer nivel permite el acceso a cada una de las asignaturas, éste contiene los elementos didácticos que las componen, y que corresponden a: “Bienvenida”, “Presentación”, “Forma de trabajo”, “Evaluación”, “Esquema temático” que indica cada uno de los “Temas”, que a su vez se integran por el “Contenido”, la “Actividad” y los “Recursos de Apoyo”, finalmente el “Cierre de la asignatura”.

3. Formación docente para ser tutor a distancia

El proceso de formación mediante el DFTD ha contribuido en la transición de un paradigma presencial a uno en línea, pues el ingreso de los catedráticos se caracteriza por curiosidad, desconocimiento, incertidumbre o renuencia, pero su conclusión tiene como factor común que reconocen a la tutoría como una actividad necesaria y de permanente aprendizaje; sin embargo, existen manifiestos acerca de que prefieren desempeñarse en la modalidad presencial, en lugar de ser tutores a distancia, principalmente por la carga laboral que esta actividad les confiere, afectando incluso el tiempo destinado a la familia y compromisos sociales. Por otro lado, los participantes han desarrollado o fortalecido habilidades en materia de comunicación escrita, empleo de la plataforma educativa, diseño de asignaturas en línea, realimentación, motivación, empleo educativo del foro y el chat, las cuales se van consolidando cuando participan en el diseño de las asignaturas en línea y/o en su correspondiente aplicación a través de AVACES.

4. La flexibilidad en el sistema

Considerando que el CESNAV requiere controlar necesariamente dos aspectos esenciales: La temporalidad en que se desarrolla cada posgrado, a fin de dar cumplimiento a un ciclo escolar, y el contenido, debido a que se busca que el desarrollo del personal obedezca a un adoctrinamiento de sus principios, metodologías y procesos, la flexibilidad que otorga se realiza de la siguiente manera: En el tiempo, a partir de priorizar una constante comunicación entre tutores y alumnos para establecer acuerdos en la entrega de las actividades de aprendizaje que integran cada asignatura fuera de los tiempos señalados en calendario, pero teniendo como fecha límite la indicada para la conclusión de ésta, implica también que los alumnos estudian según el tiempo del que dispongan, administrándolo de acuerdo a sus necesidades; flexibilidad en el espacio físico, debido a que los alumnos tienen la posibilidad de estudiar en cualquier lugar que elijan según sus necesidades; y la flexibilidad en el acceso de distintas maneras a los contenidos, a partir de materiales realizados con video y/o audio, impresos o desarrollados como objetos de contenido, los cuales se combinan con los diferentes medios de comunicación de AVACES para facilitar su comprensión. A pesar de esta flexibilidad, se han presentado casos de alumnos que han rebasado sus límites, ocasionando su baja de los posgrados.

5. Evaluación del sistema a distancia

Esta tercera fase del MED se encuentra en un proceso de mejora continua en el que cada vez más se fortalecen los instrumentos y agentes participantes; al momento se tienen los siguientes resultados:

a. Evaluación del tutor: Según la percepción de los alumnos y los registros del sistema, el seguimiento que realizan los tutores de sus alumnos para orientarlos y solucionar sus dudas, así como el acompañamiento que brindan a través de una motivación y comunicación constante, es

muy diverso entre sí, presentándose tutores que establecen un contacto permanente con su grupo y con cada alumno en particular, que asientan la calificación y realimentaciones correspondientes en tiempo y forma, sin embargo existen quienes realizan sólo esta última función, debilitando la interacción pedagógica con sus alumnos y por ende su aprendizaje. Además, el empleo de los recursos de comunicación de AVACES se centra en el foro de dudas y comentarios, en menor medida se utiliza la mensajería y los comentarios, encontrando que tienen como primera opción al correo electrónico, dificultando identificar qué tipo de comunicación están estableciendo con sus alumnos. Por otro lado, las realimentaciones que realizan en su mayoría son claras y reflejan una revisión minuciosa de los trabajos, sin embargo, hay tutores que realimentan de forma escueta; estos casos suelen coincidir con quienes no participaron o concluyeron el DFTD. Lo anterior va en detrimento de los tipos de aprendizajes que pretende fomentar AVACES.

b. Evaluación de los programas a distancia: Se identificó que el diseño didáctico de las asignaturas sirve en su mayoría para su siguiente aplicación, por lo que únicamente requieren una actualización, con la intención de corregir o fortalecer aquello que arroje la encuesta de salida, sin embargo existen asignaturas que no cumplen con los lineamientos de diseño, obligando a un proceso de revisión profunda y sistemática de contenidos y demás elementos didácticos para replantearlos de acuerdo a sus objetivos.

c. Seguimiento de alumnos: Algunos alumnos continuamente se retrasan en la entrega de sus actividades de aprendizaje y participaciones, ante lo cual se establece contacto con ellos encontrando que responden a esta comunicación, pero no así en la entrega de sus actividades de aprendizaje, la cual se realiza en diferentes tiempos según la comisión laboral que desempeñe el alumno en ese momento, encontrándose desde los que entregan sus actividades al día siguiente hasta los que continúan acumulando adeudos afectando severamente su participación en el

posgrado, esto conlleva necesariamente a la intervención de la autoridad educativa correspondiente para analizar la situación de cada alumno y tomar acciones correctivas.

C. Tercera fase: Prospectiva del MED a partir de sus líneas de investigación

Con base en los resultados que a la fecha se han identificado en la operación del MED, se han iniciado investigaciones en dos áreas que se consideran cruciales por el impacto que tienen en el aprendizaje a distancia y por ende, en su efectivo desarrollo, éstas se ubican en sus “Componentes Educativos” y “Fase de evaluación” y corresponden a la evaluación de aprendizajes y al desempeño de tutores; la información trabajada al momento en cada una de éstas, se indica a continuación.

1. Evaluación de los aprendizajes

La eficiencia terminal y en específico las calificaciones de los alumnos egresados son altas, lo cual refleja la excelencia académica, sin embargo más allá de los datos cuantitativos se pretende una mirada cualitativa al estudio de los elementos que participan en su proceso de planeación y ejecución, a través de esta línea de investigación enfocada al estudio de las actividades de evaluación y realimentaciones, las primeras entendidas como los instrumentos y técnicas que diseña el experto en contenido y asesor pedagógico como parte de los elementos didácticos que integran las asignaturas en las cuales se define qué y cómo va aprender el alumno y las segundas entendidas como la interpretación escrita que realiza el tutor durante la impartición de la asignatura con el fin de corregir las desviaciones del aprendizaje que se van produciendo. En las asignaturas se han identificado actividades altamente dirigidas al aprendizaje de sus objetivos y con poca relación, debido a que cada experto en contenido las diseña de acuerdo con su propio criterio basado principalmente en la experiencia que adquiere cuando se desempeña en la modalidad presencial. Sucede la misma dinámica con las realimentaciones,

encontrando desde las que son profundas y correctamente estructuradas con un alto impacto en el aprendizaje hasta las que son superficiales reduciéndose a expresiones tales como “buen trabajo” o “muy bien”. Tanto las actividades de evaluación y realimentaciones con escasa sistematización influyen en detrimento de promover y regular el aprendizaje significativo e independiente del alumno indispensable para el cumplimiento del objetivo y en su desempeño en esta modalidad educativa. Bajo este panorama, se tiene la preocupación de identificar de forma sistemática cómo mejorar el diseño de las actividades de evaluación y las realimentaciones que forman parte de la planeación e impartición de las asignaturas, a fin de contribuir directamente al logro del aprendizaje de los conocimientos establecidos en los objetivos de los posgrados.

2. Desempeño del Tutor a distancia

Respecto a las formas tan diversas en que los tutores se han desempeñado en AVACES, surgió el interés por profundizar en el estudio de sus posibles causas, a pesar de que participan en un mismo proceso de formación; el interés se centra en la comunicación a distancia debido a que ésta se concibe como el proceso de interacción que se da en diferentes vías entre tutor y alumnos, con la intención de que el primero acompañe, oriente, dialogue y motive a los segundos, minimizando así el sentimiento de soledad que se atribuye a esta modalidad y garantizando una influencia significativa, a partir de que optimiza las actividades de aprendizaje, las realimenta de forma oportuna, clara y crítica, resuelve dudas, aprovecha la interactividad de los medios tecnológicos, así como de diversos materiales para generar un contacto real con sus alumnos o bien, para establecer una presencia no física ante éstos. Se reconoce que si bien es condición esencial de la educación a distancia separar físicamente a docentes y alumnos, dicha separación no tiene por qué implicar necesariamente una desvinculación funcional, entonces ¿Qué sucede con aquellos tutores que no establecen un sólido contacto con sus alumnos o que incluso su

comunicación con éstos es nula? Para ello, se toma en cuenta que toda actividad docente está inevitablemente cargada de la visión pedagógica que ha construido sobre su propia función, a la par de sus valores, creencias y experiencias, que en conjunto conforman la percepción que tiene de sí, la que incide en sus prácticas y hábitos, y por ende en sus formas de relacionarse y comunicarse con sus alumnos. Ante tal escenario, es interés de esta línea de investigación identificar ¿Cómo influye la autopercepción que los catedráticos del CESNAV tienen respecto a ser tutores a distancia, en la comunicación que sostienen con sus alumnos a través de los espacios que ofrece AVACES?

CONCLUSIONES

La presente investigación permitió identificar y entender cómo se ha desarrollado la educación a distancia en el CESNAV, resaltando lo siguiente:

a. El MED cuenta con el sustento teórico-metodológico que reflejado en sus pilares, componentes y fases, ha hecho posible la educación a distancia se consolide en un contexto presencial, el cual le proporciona los recursos administrativos, humanos, tecnológicos y materiales para desarrollar sus propios principios, procesos y lineamientos que han permitido alcanzar los objetivos institucionales, sin afectar las operaciones navales y el aparato administrativo de la SEMAR, a partir de que el personal naval comparte sus actividades laborales y profesionales.

b. La operación del MED ha permitido la conclusión de posgrados a distancia con una alta eficiencia terminal, resultado de los siguientes elementos: Un AVACES estructurado, intuitivo y accesible; docentes que han adoptado su papel de tutores reconociendo esta actividad como algo necesario y de permanente aprendizaje y que cuentan con competencias didácticas,

comunicativas y tecnológicas; flexibilidad otorgada a partir de los tiempos de entrega durante el desarrollo de las asignaturas y de la administración que hacen de éste los alumnos, de la libre elección del espacio físico para el estudio y del acceso de distintas maneras a los contenidos; y de la realimentación que permite la evaluación del sistema encaminada a su mejora continua, a pesar de estas fortalezas se presentan las siguientes situaciones: Alumnos que se dan de baja y se retrasan en la entrega de sus actividades por condicionales laborales principalmente, lo cual se ha tratado de subsanar a partir de un diseño con mayor dirección y estructura, de trabajar con grupos pequeños para garantizar un real seguimiento y acompañamiento, así como de desarrollar actividades altamente dirigidas a fin de optimizar el tiempo del que disponen los alumnos; tutores que realizan realimentaciones escuetas, establecen poco contacto con sus alumnos a través de los espacios de comunicación concentrándose principalmente en asentar calificaciones y que manifiestan tiempo insuficiente para su actividad a consecuencia de la carga laboral; asignaturas que no cumplen con los lineamientos de diseño, lo que en conjunto va en detrimento de los aprendizajes significativos, colaborativos, flexibles, autónomo e independientes que se pretenden fomentar en AVACES.

c. La prospectiva de la educación a distancia es amplia en la medida en que se subsanen las áreas de oportunidad anteriormente mencionadas, para lo cual se han comenzado a investigar dos áreas específicas: Evaluación de aprendizajes y desempeño de tutores, encaminadas a la mejora continua del MED.

REFERENCIAS

Ausubel, P. D. (1978). Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.

Bautista Pérez, G., Borges Sáiz, F., & Forés i Miravalles, A. (2006). Didáctica universitaria en Entornos Virtuales de enseñanza-aprendizaje. Madrid, España: Narcea.

CESNAV. (2012 a). Modelo Educativo a Distancia. México.

CESNAV. (2012 b). Taller de Habilidades de Aprendizaje en Entornos Virtuales. Obtenido de <http://ead.cesnav.edu.mx/msn/course/view.php?id=5>

CESNAV. (2012 c). Diplomado en Formación del Tutor a Distancia. Obtenido de <http://ead.cesnav.edu.mx/dftd/login/index.php>

Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo. (2005). Experiencias de educación a distancia en México y el mundo. México: Miguel Ángel Porrúa.

Diseñando la educación del mañana. (2009). Obtenido de Teoría del estudio independiente y la autonomía: <http://elizabethmtzupn.blogspot.mx/2011/10/teoria-del-estudio-independiente-y-de.html>

Eusse Zuluaga, O. (2006). Competencia comunicativa. En C. (. Barrón Tirado, Proyectos educativos innovadores. Construcción y debate. México: CESU-UNAM.

García Aretio, L. (2001). La educación a distancia. De la teoría a la práctica. Barcelona: Ariel.

Méndez (Traduc.), J. (1993). Evolución de la teoría sobre educación a distancia. Obtenido de http://www.cuaed.unam.mx/puel_cursos/cursos/d_instruccional/modulo/doc/evolucion-ed_mendez.pdf

Padula Perkins, J. E. (2003). Una introducción a la educación a distancia. USA: FCE.

UNAM. (2005). Perfil de competencias del tutor de posgrado de la UNAM. México: UNAM-Dirección General de Estudios de Posgrado.

Vigotsky, L. S. (1995). Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Argentina: Fausto.

PORTABLE DEVICE USAGE IN CLASS TO ENHANCE LANGUAGE PRODUCTION

Cruz, M.¹, Sandoval, M.², Herrera, L.³

^{1,2,3} UV, "Veracruz", México

Tutor.milycruz@gmail.com, c.sandoval35@gmail.com y ehd63@hotmail.com

Trabajo preparado para su presentación en el Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL.

Eje Temático: Innovación: Estructuras y Dinámicas Educativas.

a. Uso de las TIC en ambientes y escenarios educativos: prácticas y metodologías innovadoras

RESUMEN / ABSTRACT

This is a report of an action research, which undertook the usage of portable devices in an English class. As a result of preliminary observations, it was concluded that the group of 40 students, of various majors and ages, used a variety of devices in class, which constituted distraction. Within their context and thanks to their economic status students are enticed to bring cellphones, tablets, laptops and netbooks to class. A series of applications that fitted the immediate concern were used to promote a more responsible usage of these devices in the benefit of the ESL class. These applications included an LMS (Learning Management System) that resembled a social network, a live interaction application and an online dictionary. As the intervention proceeded, students became aware of and autonomous regarding the usage of the platforms, networks and strategies implemented. It was found that without instruction, students were able to productively use the tools provided; in addition, students expressed comfort and interest in using such user-friendly tools. As a result of the intervention, it can be said that students engaged properly to the classwork while using their portable devices. However, one of the biggest limitations was the instability of wireless connections and Internet speed, which triggered inconformity in the students.

Keywords: Action Research, Portable Devices, Applications, Private Education, Distractor.

INTRODUCTION

This paper presents a description of the project “Portable Device Usage in Class to Enhance Language Production”, and its subsequent transformation into an Educational Intervention proposal. The project arose from the conflict caused by the irresponsible use of cellphones and Wi-Fi accessibility at Universidad del Valle de México Campus Veracruz, as well as from the lack of policies to regulate their use within the university’s campus. A series of interviews to teachers helped decide the importance and relevance of carrying out this research.

The aforementioned interviews confirmed two things: that teachers shared a negative perception of portable device use in class, and that students used devices such as cellphones and iPads even when instructed not to do so. We also perceived a lack of institutional support. We figured that, even when any private institution may have guidelines for the use of portable devices, it could be counter-productive because private institutions tend to demonstrate constant innovation with technology as a way to relate with their target audience.

One of the professors interviewed did not think portable devices caused distractions, since his students used the devices after they had finished their classwork. We are inclined to believe this happens because of the textbook that, even though it is based on a communicative approach, it contains exercises that are very short. Therefore, it can be assumed that some students turn to portable devices because they finish before the rest of their classmates do, in their free time.

The truth is that working in a private institution, where students are used to having the latest technology, has made the presence of portable devices inevitable. That is, devices were always present in the classroom. More traditional teachers seemed to think the solution lied in

simply collecting portable devices at the beginning of the class, but as it was mentioned before, times have changed, and everything seems to indicate that using technology in class will only increase in years to come.

At the beginning of the project, it was observed that students at UVM texted, tweeted, and even took photos during class; unfortunately, they did so as a recreational activity. Chatting with the person next to them does not necessarily distract students anymore. Nowadays, they can interact with people across the room, across campus, even in another school, or city; all of this via social networks and email.

The UNESCO (2012) has launched a series of papers that analyze existing initiatives to use mobile learning in favor of education. According to their statistics, there currently are over 5.9 billion mobile phone subscriptions worldwide, and for every person who accesses the Internet from a computer, two do so from a mobile device. Thus, it is necessary to find the reasons behind the current use students give to portable devices when they are in class. It is important to fully understand how and when these devices could really enhance learning.

A number of strategies were designed with the solely purpose of fostering a culture on portable devices use in which they are no longer perceived as distractors but included in the learning process. The strategies implemented involved the use of free software applications to reinforce the learning process while adding new tools as teaching aids.

We consider that a productive use of portable devices could be any activity that aids production whether written or verbal. For instance, the use of online dictionaries to enrich and improve vocabulary uses, the use of audio recording for conversation modeling and production, among others. It is also considered productive if students use their portable devices to

communicate in English, especially if the communicative act involves real use of the language, such as expressing opinions and sharing experiences.

THEORETICAL FRAMEWORK

Educational interventions have been defined as efforts to implement and improve educational programs within a specific context, and are based on research. Barraza (2006) explains that educational interventions seek for innovative approaches to problematic concerns. He adds that innovation emerges from an individual concern, or experiences, which acquire a particular meaning from the professional practice of the people involved.

Based on this perspective, it is possible to place teachers at the center of problematic situations as the main agents of change. Thereby, teachers become teacher-researchers and are responsible for identifying the problematic situations: aspects that need to be fixed or that could be improved.

Later in the process, teacher-researchers need to work on the construction of proposals that help improve or change their context. This context can be as particular as the teacher's own practice or as general as the institution where the experience takes place.

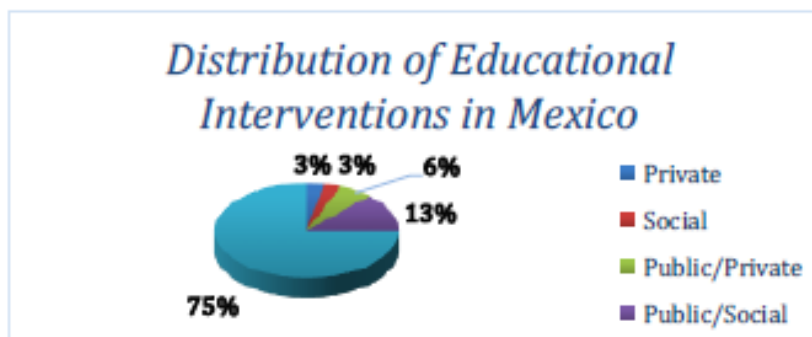
According to Barraza (2005), there are three different kinds of educational innovation. The main difference among these three lies in the specific area of the context being impacted by the changes produced as a result of the innovation and therefore the intervention. These areas can be: the institution, the curriculum, or the teaching practice. The extent to which the changes are beneficial, or not, is determined by the teacher's own perceptions.

There is some research regarding the use of mobile technologies to enhance English learning, however, there seems to be a lack of research regarding our particular local and national context.

The UNESCO's report on mobile learning (2012) acknowledged the existence of twenty-one mobile learning initiatives in Latin America related to pedagogy in and outside the classroom.

Even when three of these initiatives took place in Mexico, none of them focused on language learning. Going even further in the matter, Negrete (2010) points out that only 3% of the educational intervention projects that take place in Mexico every year are carried within the private sector (See the Figure 1).

Figure 1. Educational Intervention Projects in Mexico



Taken from Negrete (2010)

This means there is little precedent regarding the incorporation of mobile devices into the English language teaching-learning process within our national private educational system. Furthermore, it seems that this thematic concern had never been addressed before at UVM Campus Veracruz; even when teachers have shown a generalized feeling of discomfort towards students' using mobile technology in the classroom.

According to Brooks-Young (2010), teachers need to rethink their approach to instruction by trying out student-centered strategies that focus on collaboration, communication, and problem solving. Cambridge University Press books (Touchstone is used at the UVM), translated this understanding into Communicative Language Teaching (CLT) activities that focused on real language use. According to Richards (2006), CLT sets as its goal the teaching of communicative competence, which is opposed to Grammatical Competence. The former focuses on providing learners with the skills necessary to engage in meaningful conversation, whereas the latter focuses on building sentences and knowing how sentences should be formed. Helping students develop Communicative competence is aligned to the objectives considered by the Touchstone program that is based on Corpus contents. This concordance is confirmed by a Touchstone review, where Bennett and Bricker (2006) claim that Corpus materials are beneficial to learners in that they are based on actual language usage: examples, although they may be edited or adapted, are a reflection of authentic language. Similarly, the syllabus is informed by frequent information, providing learners exposure to useful language. The activities in this project were also planned to provide an interesting twist on classwork, especially on quizzes. In this respect, Brooks-Young (2010) also suggests that educators continually need to adapt their approach to instruction to ensure that classroom activities remain relevant. Based on this, an important aspect in designing the activities for the intervention was to include different group dynamics so that collaboration and communication could take place. Finally, it is important to mention that the focus of this project was to complement class curriculum. The educational intervention is understood as the set of actions, pedagogical and methodological assessment, which are developed by the interventionists, whether institutionally or personally, to carry out a program previously designed, and aims for the people or group that is involved with the scope to reach the

proposed objectives of the program (Jordan et al., 2011). Based on this assumption, it is possible to include the use of portable devices as part of the teaching-learning process without altering the program previously designed.

METHODOLOGY

It was decided that the intervention activities were to take place in two different groups, each leaded by a different teacher-researcher. Group A, was supervised by Mario Sandoval Sánchez, and Group B, was supervised by Milagros Cruz Ramos. These groups were at opposite ends of the spectrum. Group A was a level 4 class whose students were already fluent in the language, whereas Group B was a level 1 class constituted by true beginners.

A total of five core activities (See Appendix A) were designed to be implemented using topics and materials relevant to each group's course content. Before describing the activities implemented, it is important to describe the tools selected for such implementation. All of the tools listed below are free of charge and can be accessed from all kinds of portable devices, such as cellphones, iPods, iPads, and laptops. With the purpose of acquainting the reader with their possible uses, we describe here each of the sites and applications we have referred to as tools until now.

Sites and applications used for the intervention

a) Merriam-Webster Dictionary

- Merriam-Webster online dictionary: Free online dictionary, thesaurus, Spanish-English and medical dictionaries, audio pronunciations, Word of the Day, word games, and many more high-quality features.

- Merriam-Webster App: In addition to all the definitions from Merriam-Webster's Collegiate Dictionary, the app offers voice search, synonyms, antonyms, example sentences, Word of the Day, and more.
- b) **Socrative:** According to the product's own website*, Socrative is a smart student response system that empowers teachers to engage their classrooms through a series of educational exercises and games via smartphones, laptops, and tablets. It is also important to highlight that Socrative provides a user-friendly experience. Teachers need to create an account, which will provide them with a "room" number. Students need to be provided with this number to access a private group where they will be able to interact posting anonymous opinions and comments. They can also take part of games and competitions where they have to be the ones to answer a question, or even answer a quiz previously created by the teacher. Unlike comments, quizzes will demand students to introduce their names, letting teachers know the students' scores. One of the most attractive aspects of this web application is that it can send grade reports to the teacher's email account, which saves time commonly used in grading..
- c) **Edmodo:** It is a free, secure social network for classroom use. Edmodo can be accessed online or through a portable device. It could be considered an academic version of Facebook for students and teachers are able to post and comment on each other's contributions. Edmodo allows teachers to share announcements and assignments for the class. It is also possible to add files and links to other websites for students to check. In education, Edmodo's biggest advantage over Facebook is being a safe and secure virtual learning environment - with no apps, games, or advertisements.

The activities implemented were:

- a) Setting up an Edmodo account.
- b) Taking a group survey in Edmodo.
- c) Answering questions, anonymously, in Socrative.
- d) Looking up English definitions using Merriam-Webster.
- e) Taking a quiz in Edmodo.
- f) Taking part of a team game (quiz) in Socrative
- g) Performing a simple task in Edmodo
- h) Submitting a short paragraph in Edmodo.

RESULTS

There were both positive and negative consequences for this educational intervention experience. The positive ones have to do with the adoption of positive habits regarding portable device usage. For instance, students adopted Edmodo as a new way to communicate with their peers as well as with the teacher-researcher. By the end of the implementation process, some of the students in Group B were so used to commenting each other's contributions that they had started posting messages in English for the rest of the group without the teacher requesting them to do so.

Another routine adopted by students was taking photos of the notes on the board instead of copying everything to their notebooks. This way of taking notes saved time that could now be devoted to instruction and drilling. However, we believe it affected the students' spelling in Group A. We are inclined to think that students still need to write things down. Similarly, it

became a common practice to ask the teacher-researchers to upload information that had been projected in class, such as Power Point presentations and Prezis, on Edmodo.

Perhaps, the most remarkable change in the students' behavior was the fact that students in one of the groups started using the monolingual dictionary tools on their own. This particular practice has two important implications: 1) They now understand it is possible to obtain the meaning of a word by using the cognates and familiar words found in its definition. 2) The need for a Spanish equivalent of unknown words decreased. This represents an important feat when taking into account the fact that the students in Group B were mostly true beginners whose level of confidence depended on Spanish translation.

Students seem to have gotten used to taking unit quizzes in Edmodo. Some of them expressed they liked it because they did not need to worry about their handwriting and because they could see their grades as soon as they submitted their quizzes. A possible disadvantage of this is the fact that they seemed unwilling to take paper quizzes afterwards.

Another negative consequence is a certain lack of homogeneity in the adoption of positive portable device usage routines. Even though most of the students showed great interest in working this way and stopped texting so much in class, there were still a couple that continued incurring in the same old practices. In addition, monitoring what students were doing when using their cellphones was still difficult, however, they seemed more focused on their class tasks. There were plenty of positive consequences for the teacher-researchers as well. For example, the amount of time taken not only to elaborate and grade quizzes, but also to calculate the numeric value of those quizzes as part of the grading criteria declined dramatically. Similarly, providing feedback became simpler and faster, mainly for activities carried out using Edmodo.

CONCLUSIONS

The inclusion of technology in the language classroom is the eventual and logical result of the continuous technological advances. Such advances have impacted electronic devices as well telecommunications, especially now that Internet connection is becoming not only faster, but also more accessible. These developments have led to an increase in the sales of mobile devices such as cellphones, laptops and tablets worldwide. Thus, mobile devices have become omnipresent.

In economically advantaged sectors such as private education, teachers are conflicted with the implications of facing students who seem more interested in texting and surfing the Internet, than paying attention to lectures. The objectives of this Educational Intervention proposal were, in a first stage, to determine whether the English teaching and learning community at UVM Campus Veracruz had problems concerning the use of mobile devices in class. A subsequent second stage dealt with the implementation of an innovative solution to solve this problematic situation.

However satisfying, the implementation process presented one main constraint: Wi-Fi connection instability. Counting with either the institution's support in terms of classroom mobility, or an appropriate connection system would have guaranteed steady Internet accessibility, and therefore a more successful implementation. Based on students' reactions, it can be inferred that the English teaching community in general could benefit from the implementation of this Educational Intervention proposal. In addition, there was a reduction in the amount of time the teacher-researcher took to prepare material for her classes thanks to the features of several of the tools used, Edmodo in particular.

The number of tools that can be applied to education increases every day. Therefore, many other activities to fit a given class needs and interests could be developed. Even within the context where the implementation of this Proposal took place, there are still many windows of opportunity to eventually reach the totality of the student community at UVM

Teachers interested in implementing this innovative solution should bear in mind a series of aspects. Firstly, observation is key to determining if students are skillful and interested in mobile device usage, which is one of the main requirements to reach this Proposal's goals. Secondly, it is important to verify that the applications and activities selected run properly on different devices before implementing them. Lastly, Wi-Fi connectivity should be accessible and dependable.

REFERENCES

Barraza, A. (2005). Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa.

Innovación Educativa, 5 (28), 19-31.

Barraza, A. (2006). Innovación Didáctica en Educación Superior: Un Estudio de Caso. Revista Electrónica Diálogos Educativos (12), 2-15.

Barraza, A. (2010). Propuestas de Intervención Educativa. Durango: Universidad Pedagógica de Durango.

Barraza, A. (2005). Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa.

Innovación Educativa, 5 (28), 19-31.

Bennet, G., and Bricker, M. (2006). Book review: Corpus-based Classroom Activities. HEIS News.

Brooks-Young, S. J. (2010). Teaching with the Tools Kids Really Use: Learning with Web and Mobile Technologies. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Jordan, M., Pachón, L., Blanco, M. E. and Achiong, M. (2011). Elementos a tener en cuenta para realizar un diseño de intervención educativa. Revista Médica Electrónica.

Negrete, T. (2010). La Intervención Educativa. Un campo emergente en México. Revista de Educación y Desarrollo (13), 35-43.

Richards, J. C. (2006). The official website of applied linguist Dr. Jack C Richards. Retrieved December 3, 2012, from <http://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/communicative-language-teaching-today-v2.pdf>

UNESCO. (2012). Mobile Learning in Latin America. Paris, France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

APPENDIXES

APPENDIX A

Core Strategies and Activities designed for implementation

Activity	Opening accounts and teaching students how to work on Edmodo and Socrative		
Objective	Get ready for the implementation of the strategies and activities	Timing	25'
Description	Teacher explains how Edmodo works by projecting his/her own "teacher" board to students and guiding them step by step while they do the same on their mobile devices. Afterwards, teacher explains how to access a room on Socrative.		
Supervisor(s)	Milagros Cruz Mario Alberto Sandoval	Resources	m.socrative.com www.edmodo.com
Data collection method/tool	Edmodo Screen Captures, Teacher logs, photos		

Activity	Dictionary Application / Online Dictionary		
Objective	Let students use their portable devices to find definitions of new vocabulary.	Timing	As long as they find it necessary
Description	When in class, students can freely search in their portable device without the assistance of the professor this can help the student to be more efficient and independent.		
Supervisor(s)	Milagros Cruz Mario Alberto Sandoval	Resources	Merriam-Webster App / Merriam-Webster online dictionary
Data collection method/tool	Photos of students' notebook records		

Activity	Sharing opinions on Socrative		
Objective	Engage students in class interaction via portable devices	Timing	15'
Description	Teacher will instruct students to access m.socrative.com and provide them with his/her "room number". Once there, teacher will orally question them about something. Students will then post their answers on Socrative to communicate and interact with the rest of the class.		

Supervisor(s)	Milagros Cruz Mario Alberto Sandoval	Resources	m.socrative.com
Data collection method/tool	Photos, Teacher logs		

Activity	Edmodo Quizzes		
Objective	Evaluate students' progress through Quizzes	Timing	20'
Description	<p>As in any social network the teacher can post an attached file, which in this case will be a quiz, so all students can see the update and can start answering it. Student can also answer in a word document and attach it to the network's wall or send it to the teacher via private message on Edmodo.</p> <p>A variant of this activity is having students solve quizzes directly on Edmodo. The platform allows teachers to create their own quizzes using different kinds of questions. Those quizzes are visualized as apps.</p>		
Supervisor(s)	Milagros Cruz Mario Alberto Sandoval	Resources	www.edmodo.com
Data collection method/tool	Quizzes' screen captures, Grades logs' screen captures, Teacher's log		

Activity	Edmodo written assignments		
Objective	Get students to express their ideas and/or opinions in writing.	Timing	30'
Description	<p>Teacher posts on Edmodo instructions for the activities proposed by the course book, or any other written task he/she finds suitable,. Students go to their Edmodo group's board where they will read the instructions to the task to be performed. Students write and edit their contributions which will be checked by the teacher and possibly shared with the class at teacher's discretion.</p>		
Supervisor(s)	Milagros Cruz Mario Alberto Sandoval	Resources	www.edmodo.com
Data collection method/tool	Teacher logs', Screen captures, email notifications		

APPENDIX B

Group A working with portable devices



Group B working with portable devices.



Synthesize
Assignment Overview

Show any status all groups

English 4 11 am

Cecilia Aburto	Turned In
Edgar Aguilar	
Miguel Angel Aguilar Garcia	Turned In
Claudia Alfaro	
Gabriel Avila	
Marinoves Bello	Turned In
Jacelyn Chavez	
Jorge Isaac Cruz Quezada	
Anali Gamboa	
Pablo Gutierrez	
Rosendo Murrillo	Turned In

Miguel Angel Aguilar Garcia
Turned In - Oct 16, 2012 at 4:00 PM | Delete

synthesize.docx

Let Miguel Angel Aguilar Garcia know what you thought of their submission...

Comments

type your note here...

Attach: File Link Library

Add Comment

USO DE LA PC EN EL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE CELAYA PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS BÁSICAS

Bravo M1; Villalón T¹; Villalobos E²; Meléndez M³

^{1,2,3} Instituto Tecnológico de Celaya, Celaya, Guanajuato, México.

*micael_bravo_sanchez@yahoo.com.mx; teresa.villalon@itcelaya.edu.mx; eloisa.villalobos@itcelaya.edu.mx;
martha.melendez@itcelaya.edu.mx.*

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL

Eje temático: Innovación: Estructuras y Dinámicas Educativas.

a. Uso de las TIC en ambientes y escenarios educativos: prácticas y metodologías innovadoras

RESUMEN

La necesidad de incorporar las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) a los procesos de enseñanza y aprendizaje ha permeado a todos los niveles educativos, especialmente en el nivel superior, con la finalidad de fomentar el desarrollo de actitudes favorables hacia el aprendizaje de la ciencia y la tecnología. En el área de las ciencias básicas, el diseño de actividades de aprendizaje haciendo uso de las TIC permite mejorar la comprensión y el aprendizaje, favoreciendo el intercambio de ideas. En el departamento de ciencias básicas del Instituto Tecnológico de Celaya (ITC), los docentes han incorporado a su práctica docente diversas TIC's por lo que este trabajo analiza la implementación y uso de estas tecnologías en la enseñanza de las ciencias básicas. Se ha observado que en la actualidad el porcentaje de profesores que emplea alguna TIC está por debajo de la media, por lo cual se busca mostrar los beneficios e impacto positivo del uso de estas herramientas para mejorar el nivel académico de los estudiantes. Desde el punto de vista de los estudiantes las TIC han impactado su proceso de aprendizaje al considerar que forma parte medular de la sociedad actual ya que vivimos en una sociedad audiovisual, motivo por el cual esperan recibir información de este tipo en la escuela a

fin de incrementar su motivación e interés en las asignaturas que cursan. Lo cual beneficiaría directamente el aprendizaje de las asignaturas de las Ciencias Básicas, que son el pilar fundamental de su formación universitaria.

Palabras Clave: TIC'S, Aprendizaje, Sociedad Audiovisual, Ciencias Básicas.

INTRODUCCIÓN

Las Instituciones de Educación Superior (IES) desempeñan un rol fundamental en la formación de recursos humanos del más alto nivel, y en el desarrollo, la transferencia y la adaptación de tecnología, de manera que se dé respuesta a los requerimientos de la sociedad moderna. Las Universidades son reconocidas cada vez más como instrumento de desarrollo de ciudades, regiones y países, y están consideradas como un factor clave para incrementar la competitividad y calidad de vida.

El desafío para las IES es el de enfrentar un mundo en el cual los sistemas productivos están en permanente transformación. Cabero (2001) afirma que: “Los cambios en las comunicaciones han modificado la forma de percibir el tiempo y las distancias, a la vez que abren nuevas perspectivas para la docencia y la investigación”.

La educación superior es la base sobre la cual los países se sostienen para superar sus carencias, pues constituye el instrumento indispensable para que la humanidad progrese hacia ideales de paz, libertad y justicia social. Uno de los nuevos paradigmas de la sociedad es el de organizarse de manera que se facilite la generación del conocimiento, así como acopiar y difundir sus posibilidades a fin de usarlo eficientemente. Esto es lo que hoy en día se ha denominado la “sociedad del conocimiento”.

Para la generación de este conocimiento, es necesario establecer una relación entre la educación superior y las TIC para lo cual se requiere proporcionar a los estudiantes una

formación integral, eficiente, aprendizaje constante, desarrollo de habilidades para la búsqueda, selección, organización y uso eficaz de la información, trabajo en equipo y responsabilidad en la toma de decisiones.

Las IES deben implementar un modelo donde se sintetice, gestione y dirija la investigación hacia las necesidades de su entorno como un catalizador para la producción de conocimiento. Las TIC no solamente deben incorporarse a la formación como contenidos a aprender o como destrezas a adquirir, es necesario que sean utilizadas de modo creciente como medio de comunicación al servicio de la formación. Las aulas virtuales así como la educación en línea a través de redes informáticas, son formas emergentes de proporcionar conocimientos y habilidades a amplios sectores de la población.

En este contexto, las instituciones que ofrecen formación presencial están comenzando a utilizar las nuevas tecnologías como recurso didáctico y como herramienta para flexibilizar los entornos de aprendizaje. En la actualidad hay programas mixtos (blended learning), en los cuales los estudiantes asisten a unas pocas clases y siguen formándose en sus casas o puestos de trabajo a través de cursos en línea de la institución, accediendo a los profesores cuando lo necesiten. Esta nueva visión está propiciando la aparición de nuevos tipos de instituciones educativas, que hacen posible la comunicación entre profesores y estudiantes, así como entre los propios estudiantes, de modo sincrónico y asincrónico.

Estos nuevos entornos exigen nuevos roles en profesores y estudiantes, donde los docentes pasarían de ser la fuente única de información al papel de facilitador y consejero sobre fuentes apropiadas de información así como el de creador de hábitos y destrezas en la búsqueda, selección y tratamiento de la información; mientras que los estudiantes se transformarían de meros receptores pasivos a agentes activos en la búsqueda de un aprendizaje significativo.

De lo anterior se desprende la necesidad de incorporar las TIC al desarrollo profesional de los docentes. Es necesario que éstos conozcan y manejen equipos tecnológicos, pues el actual desafío está, sobre todo, en conseguir que los profesores y futuros profesores reflexionen y comprendan cómo los estudiantes de hoy están aprendiendo con la presencia cotidiana de la tecnología. Esto que hasta hace poco se denominaban “nuevas” o “modernas” tecnologías de información y comunicación, ya son parte de la rutina diaria de las personas, en particular de los jóvenes, quienes acceden cada minuto a formas de comunicación tecnológica.

MARCO TEÓRICO

Es de suma importancia el aprendizaje de las ciencias básicas, pues con ellas la formación profesional de los futuros ingenieros seguirá avanzando e impactando a los sectores laborales de desarrollo en el país. Las ciencias básicas están conformadas por las matemáticas, la física y la química entre otras materias que dan soporte a procesos industriales importantes en la vida cotidiana de las personas.

Por otro lado, el aprendizaje de las ciencias básicas tiene un carácter formativo que capacita al alumno para razonar y ser creativo e innovador en la solución de problemas. Por su carácter herramental prepara a los estudiantes para una mejor comprensión de las ciencias de la ingeniería. Además de que les permiten ser competitivos en el ámbito nacional e internacional a fin de enfrentar el reto de la globalización.

Por lo anterior, es necesario considerar cómo impacta el uso de las TIC en la enseñanza de las ciencias básicas y la percepción al utilizarlas en los primeros semestres de ingeniería de los estudiantes de las diferentes carreras que ofrece el ITC. Entre algunas de la herramientas que forman parte de las TIC se encuentran las plataformas virtuales (como Moodle), las cuales

pueden ser utilizadas por los docentes como apoyo para la enseñanza presencial permitiendo mejorar los resultados que se pueden obtener a través de los métodos educativos tradicionales e incluso, serían difíciles o imposibles de alcanzar mediante dichos métodos.

Aunque a priori pueda parecer lo contrario, el uso de tecnologías que los alumnos asocian con su tiempo de ocio, como navegar por la web, la mensajería instantánea, los foros o los blogs, aporta un componente lúdico que, en muchos casos, actúa como aliciente para que éstos consideren la asignatura interesante (Pérez & García, 2003).

Ahora, las ciencias básicas significan tecnología y avance ya que se han logrado con el paso de los siglos hechos de singular importancia que implican agilidad mental en el desarrollo de nuevos problemas y /o las soluciones de situaciones complejas.

De acuerdo a Nieto (2004), en la XXIV Conferencia Nacional de Ingeniería realizada en 1999 en la Universidad de Colima, México, teniendo como tema central “La Enseñanza de las Ciencias Básicas en la Formación de Ingenieros” se dieron a conocer diferentes estrategias para la formación de ingenieros, entre las cuales se planteó el estudio de las Ciencias Básicas mediante modelación matemática, ya que esta técnica permite obtener resultados cuantitativos de gran complejidad (Latona, 1996; Morin & Seurat, 1998).

Al emplear esta técnica, se observa un cambio de los métodos verbales y esquemáticos de descripción por los métodos matemáticos, en tanto que el razonamiento intuitivo está en relación activa y más estrecha con el deductivo. Sin embargo, se observa en los alumnos un déficit en el uso de la herramienta matemática para la resolución de problemas relacionados con la ingeniería.

A partir de los análisis de los resultados obtenidos en los bachilleres que ingresan a las diferentes carreras de ingeniería, se concluye que poseen una pobre formación en las matemáticas. Es necesario examinar el estado actual de la enseñanza y del aprendizaje de la

matemática y allanar el camino para producir mejoras, pues es allí donde incide la aplicación de las TIC ya que se favorece entre otras cosas esa agilidad mental pero con estrategias pedagógicas bien definidas como es el uso de software específico para encarar problemas básicos de formación matemática como también problemas de la matemática aplicados a la ingeniería (Masón, 1991; Moran & Myringer, 1999).

El aula debe ser un lugar de encuentro, apoyada con altas tecnologías (aulas virtuales) que permitan combinar el trabajo individual con el trabajo en equipo, los docentes deben estimular la investigación y la exploración para ubicar, seleccionar y procesar los conocimientos. La enseñanza en la red, se presenta como un nuevo método docente que aprovechando el software informático disponible para la materia, aporta ventajas tales como la flexibilidad de horarios y la centralidad del profesor para concentrarse en el tiempo que el estudiante le dedica al estudio.

METODOLOGÍA

En este trabajo se presentan los resultados obtenidos de una investigación descriptiva, en la que se aplicó un cuestionario de 64 ítems a los estudiantes de 4º y 5º semestre de todas las carreras que se ofrecen en el ITC (se seleccionaron estos semestres porque es cuando la mayor parte de los estudiantes han cursado todas las asignaturas del área de las ciencias básicas). El propósito de este trabajo fue conocer el impacto de la implementación y uso de las TIC en la enseñanza de las asignaturas del área de ciencias básicas, así como determinar su influencia en los procesos de aprendizaje de aprendizaje de los estudiantes.

Las primeras 8 preguntas del cuestionario permiten obtener información relacionada con el uso de las TIC y las preguntas restantes tienen respuestas tipo likert de cuatro opciones para

obtener información relativa a: acceso a la TIC, para qué son utilizadas, desde que nivel de estudios son utilizadas, para qué emplean los estudiantes la computadora, su percepción de las competencias informáticas así como su opinión sobre el uso de las TIC.

Se determinó la validez del cuestionario aplicado a través de la determinación del coeficiente Alfa de Cronbach encontrando un coeficiente resultante de 0.959 lo cual indica alta fiabilidad para los ítems del cuestionario aplicado.

RESULTADOS

A continuación se presenta el análisis de los resultados obtenidos a través de la aplicación del instrumento entre una muestra representativa de los estudiantes que se encuentran cursando el 4° y 5° semestre de las carreras de ingeniería en el ITC.

En la Figura 1 se muestra información relacionada con el tiempo que invierten los estudiantes frente a la computadora, encontrándose que en su mayoría es de 2 a 4 horas (39%) y de 1 a 2 horas (35%). Esto refleja que la mayor parte de los estudiantes invierte gran parte de su tiempo en esta actividad.

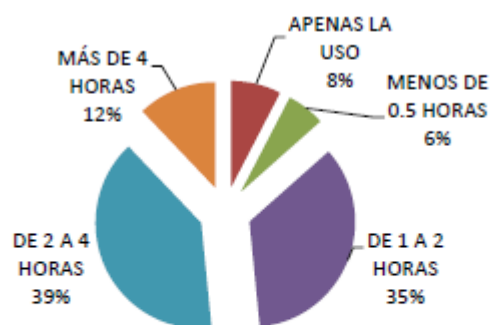


Figura 1. Tiempo de uso diario de la computadora

Con respecto al uso que los estudiantes le dan a la computadora, en la Figura 2 los datos obtenidos muestran que el 56% la utiliza bastante para hacer tareas y emplear el procesador de textos mientras que el 26% la utiliza mucho para la misma tarea. Lo anterior pone de manifiesto que la mayoría de las tareas escolares son elaboradas con algún procesador de textos, el cual es utilizado apropiadamente por los estudiantes lo cual está de acuerdo a las exigencias del uso de las TIC's que se demandan hoy en día.

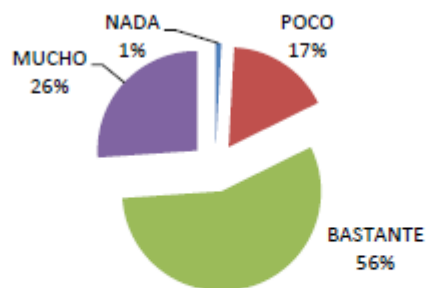


Figura 2. Frecuencia de uso de las TIC para elaborar tareas.

Con respecto al tiempo que los estudiantes llevan usando la computadora Figura 3. Los alumnos manifiestan que el 18% lleva usándola más de 10 años, el 36% lleva usándola entre 7 y 10 años y el 34% entre 4 y 6 años. Lo anterior puede significar, basándose en la edad promedio que tienen la mayoría de los alumnos (20 años) que la han usado desde pequeños y están muy familiarizados con su uso lo cual presupone su integración a sus actividades cotidianas.

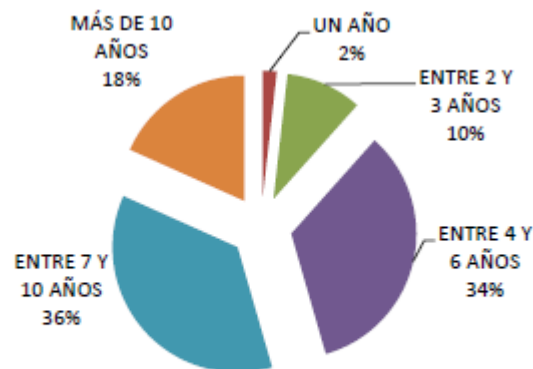


Figura 3. Años que llevan usando una computadora

Con respecto al porcentaje en que los profesores usan las TIC en la enseñanza de las materias de Ciencias Básicas, en la Figura 4 se observa que la asignatura en la que más se hace uso de las TIC es en Métodos Numéricos, debido a la naturaleza de ésta pues requiere el uso de programación y hojas de cálculo; en menor proporción son utilizadas en asignaturas de matemáticas (50%), probabilidad y estadística (25%), física (20%) y química (10%). Lo anterior pone de manifiesto la necesidad de propiciar la implementación en la práctica docente el uso de las TIC, especialmente en las áreas de probabilidad, física y química.

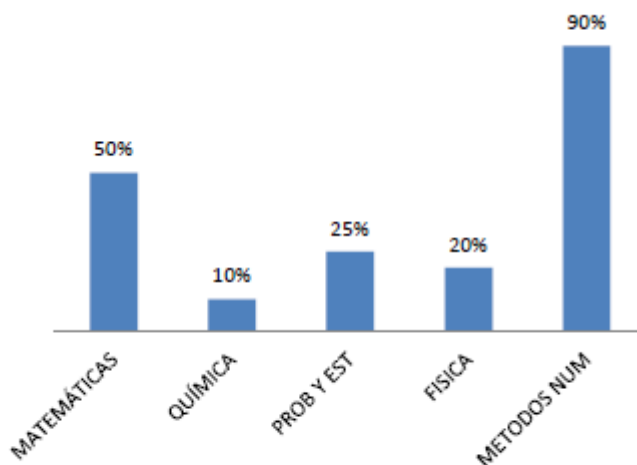


Figura 4. Porcentaje de uso de las TIC en las asignaturas de Ciencias Básicas

Con respecto al uso de las TIC por parte de los estudiantes para actividades académicas, en la Figura 5 se observa que el 86% las utiliza poco para enviar tareas, el 47% las utiliza poco para comunicarse con sus profesores mediante la plataforma Lince Virtual, el 95% la utiliza poco para acceder a contenidos y ver actividades de las asignaturas de Ciencias Básicas, mientras que el 48% las utiliza bastante para buscar información y el 56% las utiliza bastante para hacer tareas.

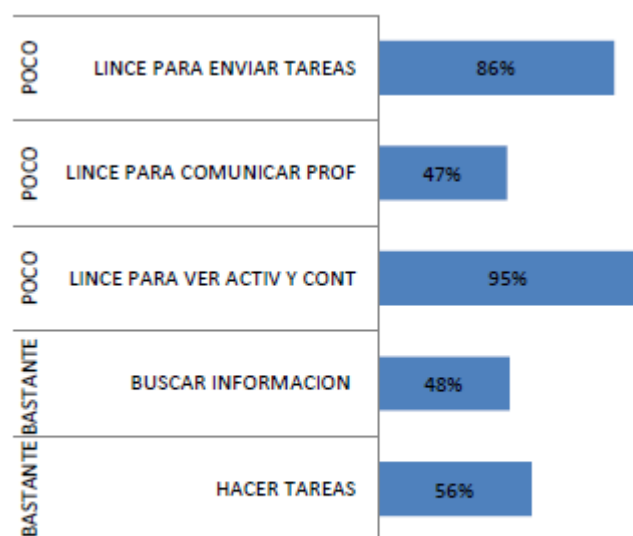


Figura 5. Uso de las TIC para diferentes actividades.

A continuación se describen los resultados acerca del uso de las TIC para diferentes actividades relacionadas con la escuela y las actividades cotidianas del estudiante. Se encontró que el 41% de los estudiantes las utiliza bastante para descargar programas, el 35% las utiliza bastante para chatear y el 44% las utiliza bastante para enviar correos.

De igual forma el 53% las utiliza mucho para buscar información en internet, el 47% las utiliza mucho para escribir trabajos, y el 47% las utiliza mucho para elaborar tareas. Por último, los datos muestran que el 38% las utiliza poco para colaborar con grupos en Internet, el 40% las utiliza poco para descargar música y programar, el 42% las utiliza poco en el uso de hojas de

cálculo; el 52% las utiliza poco para descargar programas para aprender y 52% las utiliza poco para jugar.

Lo anterior muestra las preferencias del uso de las TIC por los estudiantes; aunque en ciertas actividades se observa que las usan más que en otras, se pone de manifiesto que los estudiantes están familiarizados con su uso y que no tienen ningún problema al utilizarlas en sus actividades cotidianas relacionadas con la escuela y con sus ratos de ocio.

En la Figura 6 se muestran los resultados obtenidos sobre la percepción que los estudiantes tienen acerca del manejo propio de las TIC; ellos manifestaron que las saben utilizar bastante para elaborar presentaciones(50%), para utilizar las herramientas de comunicación (50%) y para saber discriminar sitios del internet para incluirlos en sus reportes o tareas (41%). Así mismo el 47% manifestó que las saben usar mucho para seleccionar información de internet, guardarla y recuperarla, mientras que un 43% manifestó saberlas utilizar poco para emplear programas para aprender.

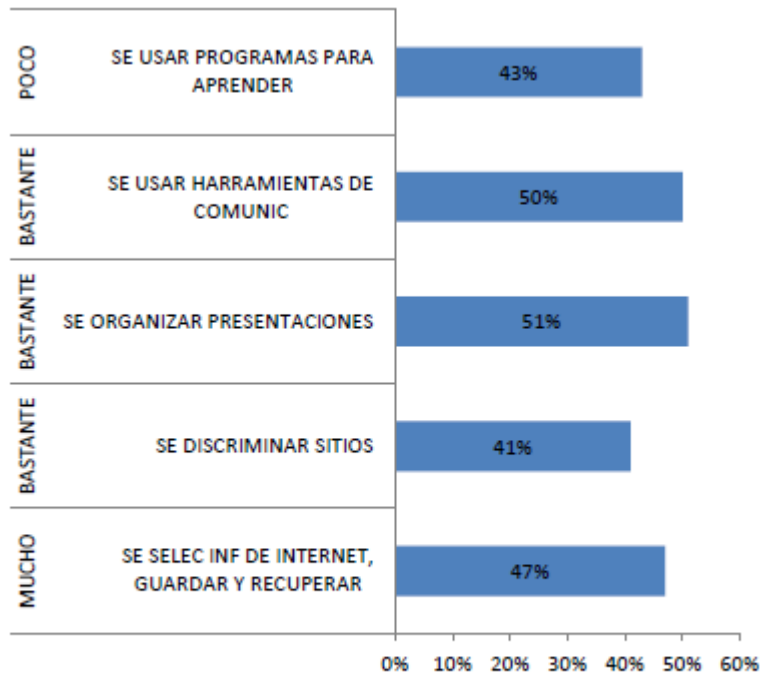


Figura 6. Percepción que los estudiantes tienen sobre el manejo propio de las TIC.

En la Figura 7 se muestra el nivel de uso de la computadora en los diferentes niveles educativos de su trayectoria académica, de lo cual podemos observar que el nivel de uso mucho se ha ido incrementando de un porcentaje muy bajo (1%) a un alto (70%) en su trayectoria desde la primaria hasta la educación superior. Esto refleja que el estudiante realiza muchas de sus actividades con ayuda de las TIC, en su preparación académica, y que de alguna forma, la computadora ha estado presente en su educación desde el nivel primaria.

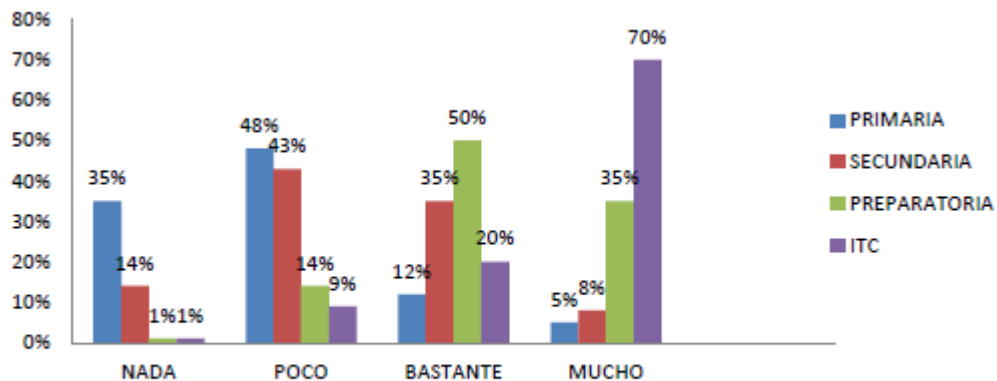


Figura 7. Uso de la computadora en los diferentes niveles educativos.

Respecto a su rendimiento académico, el 74% de los estudiantes opina que ha mejorado gracias al uso de la computadora mientras que el 86% opina que sus profesores han integrado las TIC en su formación académica.

Algunas opiniones de los estudiantes sobre el impacto que ha tenido el uso de las TIC en su vida cotidiana son:

“Como herramienta en mi carrera es indispensable el uso de estas tecnologías para formarme como estudiante y en el futuro de mi vida profesional”.

“Creo que me han ayudado a hacer más prácticas algunas tareas y trabajos, pero internet también es una distracción con las redes sociales”.

“En mi opinión son de gran importancia y apoyo académico pues en ocasiones ayudan en la comprensión de temas no vistos completamente en clase”.

“El uso de las TIC es muy importante en la vida cotidiana porque a través de ellas puedo mejorar académicamente mediante la búsqueda y recopilación de información para el desarrollo de conocimientos”.

Lo anterior pone de manifiesto el reconocimiento de los estudiantes acerca de la importancia del uso de las TIC así como su preocupación por la distracción que representan las redes sociales.

CONCLUSIONES

Aproximadamente el 70% de los estudiantes utiliza la computadora entre 1 y 4 horas, principalmente para realizar tareas y usar el procesador de textos. Gran parte de los estudiantes lleva entre 4 y 10 años haciendo uso de la computadora, lo cual significa que en su mayoría la han usado desde pequeños y están muy familiarizados con su uso.

Respecto al uso de las TIC para diferentes actividades académicas, el 48% de los estudiantes las utiliza bastante para buscar información y el 56% las utiliza bastante para hacer tareas. Con respecto al uso cotidiano de las TIC por parte de los estudiantes, se encontró que el 41% las utiliza bastante para descargar programas, el 35% las utiliza bastante para chatear y el 44% las utiliza bastante para enviar correos.

De igual forma el 53% las utiliza mucho para buscar información en internet, el 47% las utiliza mucho para escribir trabajos, y el 47% las utiliza mucho para elaborar tareas. Se pone de manifiesto que los estudiantes están familiarizados con su uso y que no tienen ningún problema al utilizarlas en sus actividades cotidianas relacionadas con la escuela y con sus ratos de ocio.

Acerca de la percepción que los estudiantes tienen sobre el manejo propio de las TIC, manifestaron que las saben utilizar bastante para elaborar presentaciones (50%), como herramientas de comunicación (50%) y para discriminar sitios del internet para incluirlos en sus reportes o tareas (41%). Así mismo el 47% de los estudiantes manifestó que las saben usar mucho para seleccionar información de internet, guardarla y recuperarla, mientras que un 43% manifestó saberlas utilizar poco para emplear programas para aprender.

Los estudiantes manifiestan que el nivel de uso de la computadora en los diferentes niveles educativos de su trayectoria académica, se ha ido incrementando de un porcentaje muy bajo (1%) a un alto (70%) en su trayectoria desde la primaria hasta la educación superior. Esto refleja que el estudiante realiza muchas de sus actividades con ayuda de las TIC en su preparación académica, y que de alguna forma, la computadora ha estado presente en su educación desde el nivel primaria.

El 74% de los estudiantes opina que su rendimiento escolar ha mejorado gracias al uso de la computadora, mientras que el 86% manifiesta que sus profesores han integrado las TIC en su formación académica.

La asignatura del área de Ciencias Básicas en que los docentes utilizan más utilizan las TIC es en Métodos Numéricos, debido a la naturaleza de ésta, ya que requiere el uso de programación y hojas de cálculo; en menor proporción en matemáticas (50%), en probabilidad y estadística (25%), en física (20%) y química (10%).

Respecto al impacto que las TIC han tenido en su vida opinan que son significativas en su vida cotidiana, en cuanto al aspecto académico, ayudan en la comprensión y aprendizaje de los temas, les permiten mejorar su desempeño, pero consideran que también pueden ser un gran distractor lo cual ocasiona pérdida de tiempo.

REFERENCIAS

Cabero, J. (2001). Tecnología educativa: producción y evaluación de medios aplicados a la enseñanza, Barcelona, Paidós.

Díaz de Cossío, R. (1998). Los desafíos de la educación superior mexicana. Revista de la Educación Superior núm. 106. México, ANUIES. Recuperado de:
<http://www.anuies.mx/index1024.html>

Latona, K. (1996). Case Studies in Flexible Learning. Sydney: University of Technology / Institute for Interactive Multimedia and Faculty of Education.

Marco-Stiefel, B. (2006). Integración de Internet en la enseñanza de las ciencias. Como aprovechar su caudal informativo. *Alambique*, 50, 19 - 30.

Mason, R. (1991). Moderating educational computer conferencing. *Deosnews*, 1, 19.

Montoya, L. “Utilización de las TIC’s en la enseñanza de las ciencias”. Recuperado de:
<http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/2957/409.pdf?sequence=1>

Moran, L. Myringer, B. (1999). Flexible learning and university change. En: K. Harry (ed.). *Higher Education. Through Open and Distance Learning*, 57-72, Londres: Routledge.

Morín, J., Seurat, R. (1998). *Gestión de los recursos tecnológicos*. Madrid: Cotec.

Nieto, M. (2004). El papel de las Ciencias Básicas en la enseñanza de la ingeniería. 1º Congreso de la enseñanza de la ingeniería. Quetzaltenango. El Salvador. Recuperado de:
<http://www.science.oas.org/Ministerial/Inge/ElSalvador-Dr.%20Nieto-Ponencia%20Quetzaltenango.pdf>.

Pérez, I., García, A. (2002). “Nuevas estrategias didácticas en entornos digitales para la enseñanza superior”. En: Salinas, J., Batista, A. *Didáctica y tecnología educativa para una universidad en un mundo digital*. Universidad de Panamá: Imprenta Universitaria.

TABLAS

Tabla 1. Tiempo de uso diario de la computadora

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0		1.3	1.3	1.3
	APENAS LA USO	17	7.5	7.5	8.8
	MENOS DE 0.5 HORAS	13	5.8	5.8	14.6
	DE 1 A 2 HORAS	78	34.5	34.5	49.1
	DE 2 A 4 HORAS	88	38.9	38.9	88.1
	MÁS DE 4 HORAS	27	11.9	11.9	100
	Total	226	100	100	

Tabla 2. Frecuencia de uso de las TIC para elaborar tareas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	2	0.9	0.9	0.9
	POCO	38	16.8	16.8	17.7
	BASTANTE	127	56.2	56.2	73.9
	MUCHO	59	26.1	26.1	100
	Total	226	100	100	

Tabla 3. Años que llevan usando una computadora

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0		0.9	0.9	0.9
	UN AÑO	4	1.8	1.8	2.7
	ENTRE 2 Y 3 AÑOS	22	9.7	9.7	12.4
	ENTRE 4 Y 6 AÑOS	76	33.6	33.6	46
	ENTRE 7 Y 10 AÑOS	81	35.8	35.8	81.9
	MÁS DE 10 AÑOS	41	18.1	18.1	100
	Total	226	100	100	

Tabla 4. Porcentaje de uso de las TIC en las asignaturas de Ciencias Básicas.

ASIGNATURA	PORCENTAJE
MATEMÁTICAS	50%
QUÍMICA	10%
PROBABILIDAD Y ESTADISTICA	25%
FISICA	20%
METODOS NUMÉRICOS	90%

Tabla 5. Uso de las TIC para diferentes actividades.

USO DE LAS TICS	PORCENTAJE
HACER TAREAS	56%
BUSCAR INFORMACION	48%
LINCE PARA VER ACTIVIDADES Y CONTENIDO	95%
LINCE PARA COMUNICAR PROFESOR DE ASIGNATURA	47%
LINCE PARA ENVIAR TAREAS	86%

Tabla 6. Percepción que los estudiantes tienen sobre el manejo propio de las TIC.

ACTIVIDAD	PORCENTAJE
JUGAR	52%
USAR PROGRAMAS PARA APRENDER	52%
ESCRIBIR TRABAJOS	47%
BUSCAR INFORMACIÓN EN INTERNET	53%
ENVIAR CORREOS	44%
CHATEAR	35%
REALIZAR TAREAS	47%
USAR HOJAS DE CALCULO	42%
PROGRAMAR	41%
DESCARGAR MUSICA	40%
DESCARGAR PROGRAMAS	41%
COLABORAR CON UN GRUPO EN INTERNET	38%

Tabla 7. Uso de la computadora en los diferentes niveles educativos.

ACTIVIDAD	PORCENTAJE
SE SELECCIONA INFORMACION DE INTERNET, GUARDAR Y RECUPERAR	47%
SE DISCRIMINAR SITIOS	41%
SE ORGANIZAR PRESENTACIONES	51%
SE USAR HARRAMIENTAS DE COMUNIC	50%
SE USAR PROGRAMAS PARA APRENDER	43%

FIGURAS

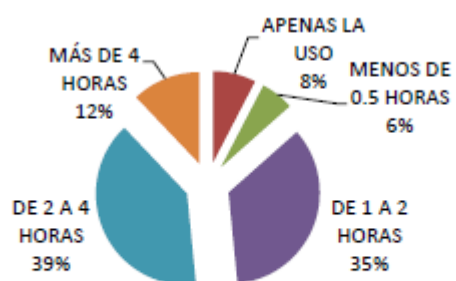


Figura 1. Tiempo de uso diario de la computadora.

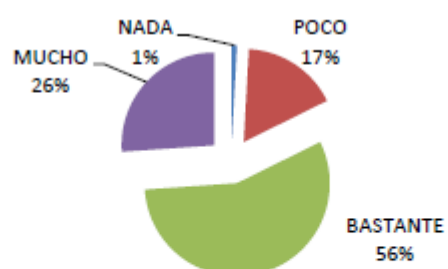


Figura 2. Frecuencia de uso de las TIC para elaborar tareas.

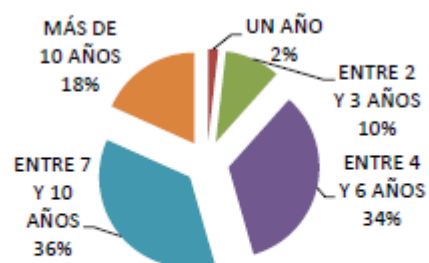


Figura 3. Años que llevan usando una computadora.

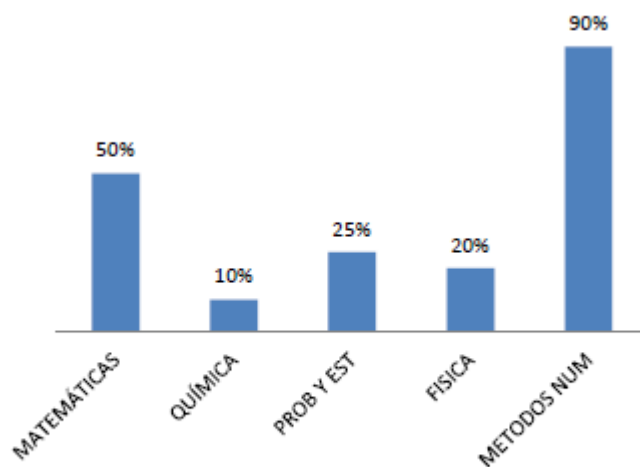


Figura 4. Porcentaje de uso de las TIC en las asignaturas de Ciencias Básicas.

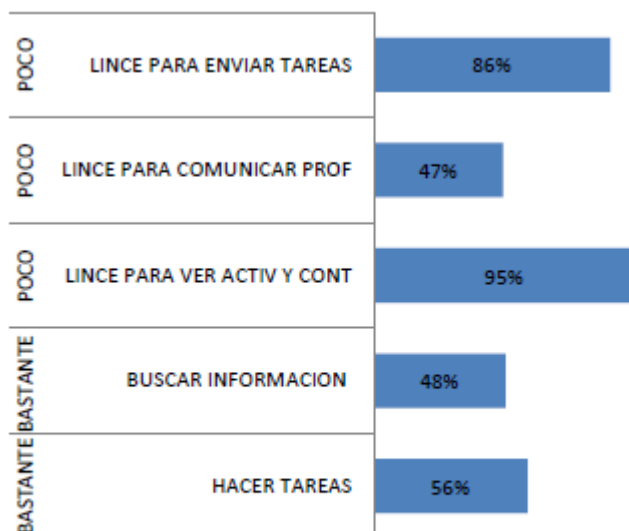


Figura 5. Uso de las TIC para diferentes actividades.

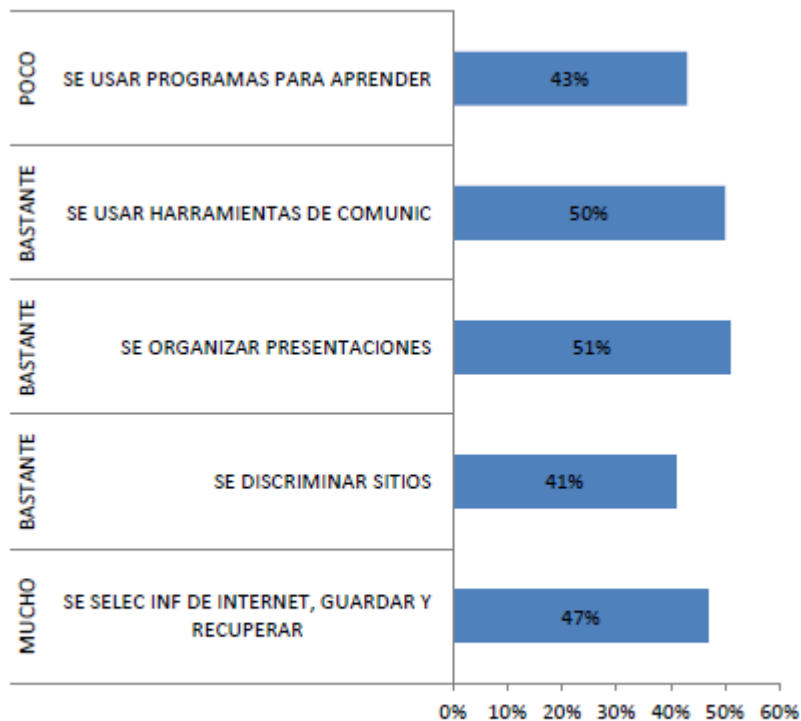


Figura 6. Percepción que los estudiantes tienen sobre el manejo propio de las TIC.

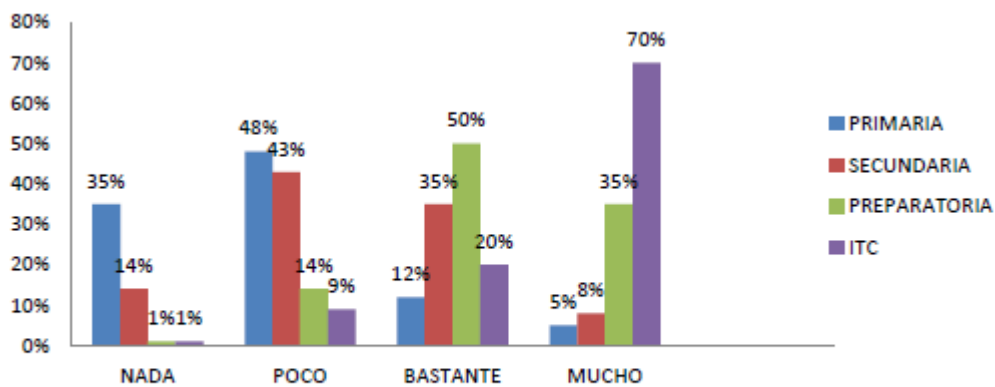


Figura 7. Uso de la computadora en los diferentes niveles educativos.

USO DE LAS TIC EN LA VIDA COTIDIANA DE LOS JÓVENES UNIVERSITARIOS DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

López, R.¹, Alarcón, E.², Callejas, J.³

^{1,2,3} Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana

roxxiolo@gmail.com; esalarcon@uv.mx; cbja87@gmail.com

Trabajo preparado para su presentación en el

Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL

Eje Temático: Innovación: Estructuras y Dinámicas Educativas

a. Uso de las TIC en ambientes y escenarios educativos: prácticas y metodologías innovadoras

RESUMEN

La ponencia presenta avances de la investigación “Brecha digital entre estudiantes y profesores de la Universidad Veracruzana (UV). Capital tecnológico, trayectorias escolares y desempeño académico” la cual tiene como propósito analizar la brecha digital que existe entre grupos de estudiantes y profesores, a fin de identificar los factores que la determinan, considerando tanto el acceso y uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), como los conocimientos y habilidades que posee la comunidad universitaria de las innovaciones tecnológicas.

Presentamos resultados preliminares sobre el uso que le da un grupo de jóvenes universitarios a las TIC tanto en el ámbito escolar-laboral y de entretenimiento-socialización. La población se conformó por 53 estudiantes de la Licenciatura en Informática de la Facultad de Estadística e Informática, Región Xalapa de la UV, con una edad promedio de 23 años. Todos pertenecientes al sistema escolarizado. La información se recuperó a través de un cuestionario.

Se considera que este estudio brinda diferentes elementos que nos ayudan a conocer al joven estudiante contemporáneo que transita en la universidad. Ofrece diversos elementos de análisis y propone una metodología para seguir investigando la relación de estudiantes y el uso

de las tecnologías digitales, así como también, datos empíricos relevantes para su discusión y análisis con los cuales se pueden identificar diversas líneas de trabajo para futuras investigaciones.

Palabras clave: tecnologías digitales, estudiantes universitarios, educación superior.

INTRODUCCIÓN

Vivimos en una constante y acelerada innovación en materia de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), teniendo principalmente fuertes repercusiones en el mundo juvenil. De acuerdo con las Estadísticas sobre disponibilidad y uso de tecnología de información y comunicaciones en los hogares 2011, del Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática el uso de las TIC se da preferentemente entre la población joven del país: casi la mitad de los usuarios tienen entre 12 y 24 años (45% usan computadora y 46% Internet). De manera contrastante, a partir de los 45 años el uso es inusual, y constituyen apenas uno de cada diez usuarios (INEGI, 2012). Cifras similares, en el estudio Hábitos del usuario de Internet en México (AMIPCI, 2013), se señala que casi el 30% de los internautas en México se encuentran en los rangos de 25 a 44 años, principalmente de 12 a 17 años (22%) y de 18 a 24 años (21%).

No obstante, dichas estadísticas no solo ratifican el protagonismo juvenil en este fenómeno, sino también reportan un mayor uso de la computadora e Internet en los jóvenes estudiantes de nivel superior (licenciatura y posgrado). Además de chatear, jugar, escuchar música, etcétera, las emplean para obtener información y de apoyo en sus actividades escolares. Según el INEGI (2010:2), “entre la población con escolaridad de nivel primaria, la proporción de quienes usan Internet es de poco más de uno de cada diez; para los de nivel secundaria, la proporción se duplica, y en quienes cuentan con estudios de posgrado, llega a ocho de cada diez”, lo que evidencia una relación directamente proporcional entre nivel de escolaridad y uso

de este recurso. Al respecto, Prensky (2001), señala que, en promedio, un estudiante graduado de la universidad ha pasado más o menos cinco mil horas de su vida leyendo, pero diez mil horas jugando videojuegos, sin mencionar veinte mil horas en juegos de computadora, correos electrónicos, Internet, teléfonos celulares y mensajes instantáneos.

En este contexto, se sostiene que estudiantes con una percepción y praxis diferentes transitan por las instituciones educativas con lógicas de pensamiento distintas. Muchos de ellos forman parte de una generación que ha crecido inmersa en las nuevas tecnologías, convirtiéndose Internet, y otros recursos tecnológicos, en parte integral de sus vidas. Saben utilizar diversos aparatos y van construyendo, en su tránsito escolar, novedosas formas de aprendizaje, de lectura, de creación del conocimiento, de trabajo, con peculiares prácticas o formas de vivir su cotidianidad escolar y social, conformándose de manera paulatina una nueva composición estudiantil, la cual es poco conocida. En este marco, el propósito de esta ponencia es mostrar una primera aproximación acerca de los usos que le dan los estudiantes universitarios a las TIC, en particular, un grupo de jóvenes de la Universidad Veracruzana (UV).

MARCO TEÓRICO

Al realizar una revisión de estudios referentes a los estudiantes universitarios, se identificó que el binomio estudiantes-TIC* es conocido principalmente a partir del sentido común, es decir, de las ideas y pensamientos que se van construyendo y transmitiendo en la cotidianidad -lo que para Moscovici (1979), sería un saber ingenuo, ajeno a la rigurosidad y sistematicidad del mundo científico y racional.

El sentido común es un conocimiento de primera mano que se construye, principalmente a través de la comunicación oral entre las personas, de lo que se ve, de lo que se escucha, de las

vivencias y/o experiencias cotidianas, inmersos en el mundo que Kosik (1967), denomina pseudoconcreción, la cual hace referencia a un mundo cargado de prejuicios y creencias que se van construyendo en el andar cotidiano, de manera natural y automatizada, sin que nosotros en algunas ocasiones nos demos cuenta de ello.

Desde este tipo de conocimiento, el del sentido común, podemos ver que en el mundo cotidiano se escucha y se observa que los estudiantes utilizan las tecnologías para socializar, entretenerse, para realizar sus trabajos escolares, etcétera; que se comunican con sus amigos por correos electrónicos o mensajes de telefonía celular, navegan a diario por la red, hacen amigos en los chats, buscan y almacenan información, se entretienen con videojuegos, escuchan y bajan música, cortan y pegan información para hacer sus trabajos escolares, etcétera. Damos por hecho que los estudiantes pasan muchas horas en la computadora e Internet y que para algunos sería muy difícil prescindir de estos medios tecnológicos.

Los estudios realizados hasta el momento no alcanzan a responder una amplia gama de preguntas, entre ellas: ¿de qué forma han impactado las TIC en la vida cotidiana de los estudiantes?, ¿cuál es la utilidad y significado que le otorgan los estudiantes a las TIC en el contexto escolar?, ¿cuáles son los usos que le dan los estudiantes a las TIC?, entre otras interrogantes, por lo que se considera importante realizar investigaciones que nos permitan conocer y comprender las repercusiones reales que tiene la digitalización en las prácticas sociales, escolares y profesionales de los estudiantes.

En un diagnóstico reciente Jóvenes y apropiación tecnológica, realizado con jóvenes estudiantes de tres universidades mexicanas, no solo se puede identificar que los jóvenes han incorporado las TIC a sus vidas, mostrando habilidades en diversos ámbitos de su cotidianidad: escolares, de comunicación, socialización y entretenimiento. Sino también, los datos dejan ver

claramente que subsiste una brecha digital. Asimismo, los resultados indican que existen jóvenes interesados en aprender a usar las TIC, lo que indica la necesidades de fortalecer el desarrollo de habilidades informáticas (Crovi et al., 2013).

Es decir, si bien existe un uso general de la TIC entre los estudiantes, también existe una marcada brecha digital: un grupo altamente integrado al uso de TIC, con posibilidades de acceso, manejo de los recursos y apropiación para sus actividades, y otro grupo que con acceso restringido, que rechaza emplearlas, o bien que aún no tiene las herramientas cognitivas para una integración de la digitalización a sus actividades cotidianas. De acuerdo con Crovi (2010) la brecha digital, se forma en el plano tecnológico y en el plano cognoscitivo. En lo tecnológico (brecha digital), en primer lugar por la tecnología disponible, la cual -como se mencionó antes- no es la misma para todos. En segundo lugar afirma que existen distintas condiciones para acceder a la tecnología, lo cual pudiera estar influenciado por factores como el socioeconómico. En lo cognoscitivo (brecha cognitiva) se refiere a la falta de habilidades para manejar las innovaciones tecnológicas que se suma a un escaso capital cultural preexistente entre jóvenes, como producto de reiteradas exclusiones educativas y de oportunidades culturales amplias. Según la autora, la brecha cognitiva involucra al menos dos aspectos fundamentales: las competencias informáticas y el capital cultural:

Mientras las habilidades informáticas establecen rangos de usuarios que van desde los repetidores de caminos aprendidos sin una racionalidad ni explicación (exploración y juego), a los que son capaces de innovar y crear a partir de las posibilidades de las redes (apropiación), el capital cultural, desde la perspectiva planteada por Bourdieu (2005), comporta una dimensión fundamental en los procesos de apropiación de los nuevos medios, en especial de su parte lógica o de contenidos, ya que está relacionado con la capacidad de gestionar información y crear

conocimiento. Así, entre los jóvenes existen grupos que se distinguen por una mayor o menor incorporación de prácticas comunicativas a sus vidas cotidianas y también, menos recursos culturales para tomar decisiones y, como consecuencia, para gestionar información y conocimiento (Crovi, 2010, p. 129).

A partir de este contexto, el sistema educativo no puede quedar al margen de los nuevos cambios. Debe atender a la formación de los estudiantes y la incorporación de las nuevas tecnologías. Debe también evitar que la brecha digital genere capas de marginación como resultado de la analfabetización digital - se refiere a la escasa habilidad o competencia para manejar herramientas tecnológicas-, y en particular, realizar estudios que nos permitan conocer y comprender el impacto de las TIC en la cotidianidad de los estudiantes, tanto en el ámbito social como -sobre todo- en el escolar.

Es decir, estudios que respondan a cómo se presenta este proceso de transformación social, permeado de innovaciones y cambios tecnológicos constantes, en las experiencias y vivencias cotidianas de los propios universitarios, lo cual podría ser una base esencial para desarrollar propuestas encaminadas a la reducción de la brechas, y en particular, para alcanzar una mejor comprensión y análisis del tema. Hay que tener presente que esta información no es estática, evoluciona no sólo en la medida en que se renuevan las propias tecnologías, sino también en la medida en que su impacto modifica las prácticas sociales y profesionales de los universitarios, por ello, la necesidad de realizar estudios permanentes y longitudinales, desde diversas perspectivas teóricas, y metodológicos, que nos permitan renovar el marco interpretativo respecto al tema.

METODOLOGÍA

Para conocer los usos que le dan los estudiantes universitarios a las TIC, se recuperó información del cuestionario Grado de Apropiación Tecnológica que se elaboró en el marco de la macro investigación “Brecha digital entre estudiantes y profesores de la Universidad Veracruzana. Capital tecnológico, trayectorias escolares y desempeño académico”, la cual es de alcance institucional, en donde participan investigadores y estudiantes de posgrado de la Línea de Políticas en Educación Superior del Instituto de Investigaciones en Educación de la UV que tendrá una duración de cuatro años (iniciado a principios de agosto del 2012).

Dicho estudio tiene como objetivo analizar el Grado de Apropiación Tecnológica de los estudiantes de la UV, es decir, cuánto conocen (conocimientos de tecnología digital), cuánto usan (frecuencia de uso) y para qué usan (intencionalidad), así como su incidencia en el desempeño y trayectorias escolares de los estudiantes. Esto permitirá contar con un diagnóstico para proponer planes de acción concretos en materia de educación continua, actualización docente y rediseño de planes y programas de estudio centrados en las necesidades específicas de los actores.

El instrumento utilizado está organizado por siete secciones: 1) Socioeconómico, 2) Afinidad Tecnológica, 3) Programas y sistemas de información relativos a tu área de conocimiento, 4) Dispositivos y archivos, 5) Software de oficina y objetos multimedia, 6) Comunicación, socialización y colaboración y 7) Manejo de información. Cuenta con 44 preguntas, en su mayoría cerradas y de tipo Likert (muy de acuerdo, de acuerdo, indeciso, en desacuerdo, muy en desacuerdo, por mencionar un ejemplo), otras son de carácter dicotómico (sí o no), y muy pocas, preguntas abiertas.

Para su aplicación se utilizó un formulario en línea llamado JotForm, el cual permitió agilizar dicho trabajo permitiendo a los estudiantes que lo contestaran en línea, a través de la computadora u otros recursos tecnológicos, por lo tanto la sistematización, captura y almacenamiento de datos se realizó de manera automática pues la herramienta exporta los datos para análisis estadísticos, en formatos compatibles con Excel y SPSS.

En esta primera aproximación, dicho cuestionario se aplicó a los estudiantes de la licenciatura en Informática de la UV, del sistema escolarizado, Región Xalapa, que cursan la experiencia educativa (materia) “Experiencia Recepcional”, es decir, estudiantes de semestres avanzados que se encuentran cursando una de las materias del área terminal de su plan de estudios, en la cual los universitarios integran los conocimientos adquiridos durante toda la licenciatura (UV, 2002).

Actualmente la licenciatura en Informática cuenta con 684 estudiantes, de éstos, 70 están inscritos en Experiencia Recepcional, distribuidos en 4 grupos en distintos horarios (UV, 2013). En total se trabajó con 53 estudiantes (35 hombres y 18 mujeres) con una edad promedio de 23 años. Cabe señalar que la selección de la muestra fue no probabilística y de tipo intencionado, pues específicamente, nos interesó explorar sus prácticas, intencionalidad y uso de las TIC, bajo el supuesto de que al haber cumplido con ciertos años de formación son expertos en su uso, lo cual significa que los resultados no son representativos en términos estadísticos. En esta primera aproximación buscamos reflejar las prácticas y opiniones de los estudiantes consultados.

El cuestionario se aplicó, en abril del 2013, a tres grupos en el centro de cómputo de la facultad, y un grupo en el salón de clases, mediante laptops, tabletas o smarthphones de los estudiantes, en un tiempo aproximado de 40 minutos. Para ello, se contó con el apoyo de los profesores, quienes designaron días y horarios.

RESULTADOS

Usos tecnológicos de los estudiantes universitarios: un primer acercamiento

A continuación se muestran los resultados preliminares del estudio donde se consideraron únicamente dos secciones del cuestionario: “Socioeconómico” y “Comunicación, socialización y colaboración”, lo cual, como se verá más adelante, nos permitió conocer la cantidad y tipo de recursos tecnológicos que poseen los estudiantes, así como, la utilización de los mismos en su cotidianidad, tanto para fines escolares y laborales como de entretenimiento y socialización.

1. Cantidad de dispositivos

El 74% de los estudiantes posee una computadora de escritorio (propia o familiar), sólo 9% mencionó poseer dos, el 70% manifestó poseer una laptop, en este caso existe un porcentaje mayor de estudiantes (21%) que tienen dos (propia o familiar). El 53% reportó tener un celular con conexión a Internet y un 17% señaló poseer una tableta. Estos resultados permiten visualizar el posicionamiento de la laptop como una herramienta elemental en la vida de los universitarios.

2. Acceso a Internet

Al indagar sobre los diversos lugares y formas en las que acceden a Internet, encontramos que existen diferencias de acceso según las actividades que realizan los universitarios. Para actividades escolares o laborales, acceden principalmente en la Universidad (84%), seguido del lugar de trabajo y en casa (64% respectivamente), lo cual quizá esté relacionado con la disponibilidad de infraestructura física y tecnológica adecuada a las necesidades de los estudiantes. En relación con las actividades para fines de entretenimiento, acceden primordialmente a la red a través de un dispositivo móvil (66%) y servicio de pago de Internet en casa (64%), seguido de un 33% que accede desde la institución.

3. Frecuencia de uso de los recursos digitales

La laptop se coloca como el aparato más importante que usan los estudiantes en su cotidianeidad, de 1 a 9 horas: 96% la usa para fines escolares y laborales y 98% para fines de entretenimiento. El segundo recurso tecnológico primordial en la vida de los universitarios es el teléfono celular con conexión a Internet, el 62% lo usa de 1 a 9 horas para realizar actividades escolares y laborales y 76% lo utiliza para fines de entretenimiento en ese rango de tiempo (véase cuadro 1 y 2). Dichos recursos tecnológicos se relacionan con la posibilidad de llevarlos y utilizarlos en diferentes momentos de la cotidianidad de los estudiantes.

4. Actividades escolares-laborales y de entretenimiento-socialización en Internet

Al indagar sobre las actividades que realizan los estudiantes, se identificó que, no existen diferencias marcadas entre las actividades que frecuentemente realizan para fines escolares-laborales y de entretenimiento-socialización. Las redes sociales y plataformas, que permiten una interacción con otros, se colocaron como actividades primordiales en su vida cotidiana, en cambio, las actividades relacionadas con la colaboración y producción de material son las menos realizadas.

Las cuatro principales que realizan con fines escolares o laborales son: consultar uno o varios blogs (81%), comunicarse con compañeros (79%), ver videos en YouTube o plataformas similares y consultar wikis cada uno con (72%) y consultar Facebook (50%). En contraste, las actividades que menos realizan con estos fines, fueron: administrar uno o varios blogs (11%), subir videos a YouTube o páginas similares (5%) y construcción de wikis (2%). Por otra parte, las cuatro actividades que se realizan, frecuentemente, con fines de entretenimiento son: comunicarse con sus compañeros de la universidad mediante redes sociales (89%), ver videos en YouTube o páginas similares (86%), usar Facebook (80%) y usar Twitter (48%). Al extremo las actividades que pocas veces realizan fueron: administrar uno varios blogs (16%), colaborar en la

construcción de wikis (8%), subir videos a YouTube o páginas similares (10%) y crear y compartir documentos en línea como Google Docs (10%).

Cabe señalar que un alto porcentaje de jóvenes se comunican, a través de las redes sociales, con sus compañeros de la Universidad: 90% para fines de entretenimiento-socialización y 79% para fines escolares-laborales. Los porcentajes bajan al indagar sobre el uso de las redes para comunicarse con sus profesores, ya que un 68% señaló hacerlo para fines de entretenimiento-socialización y 30% para fines escolares-laborales, lo cual refleja el escaso uso de la comunicación entre profesor-alumno para fines escolares, a través de estas vías.

5. Uso de aplicaciones y herramientas tecnológicas para comunicarse, compartir y publicar información

De una amplia gama de respuestas (15), las cuatro herramientas preferidas por los universitarios para fines de comunicación son: correo electrónico en computadora (92%), video llamada en dispositivo móvil (87%), chat en computadora (85%) y mensaje de texto (77%). En contraste, las que escasamente utilizan con estos fines son: realizar video llamada en computadora (45%), plataformas de aprendizaje en computadora (33%), plataformas de aprendizaje en dispositivo móvil (13%), y blogs y páginas personales en dispositivo móvil (26%).

Al indagar sobre cuatro medios para compartir o publicar información, se identificó que utilizan primordialmente el correo electrónico (87%) y las redes sociales (78%); pocos estudiantes utilizan blogs y páginas personales (21%) y plataformas de aprendizaje (13%), es decir, los datos reflejan la importancia de las redes sociales, en donde los estudiantes puede realizar diversas actividades simultáneas.

6. Uso de redes sociales: Facebook y Twitter

Al analizar el uso de las redes sociales más populares actualmente, tales como Facebook y twitter, se identificó que, prácticamente la totalidad de los encuestados las utiliza. El 94% utiliza Facebook, de éstos, principalmente las utilizan para comunicarse con amigos (90%), para contactar a sus compañeros (80%), compartir información como fotos o estados (59%) y contactar a familiares (55%). El 89% utiliza el twitter, principalmente para leer noticias (54%), seguir personas (45%), compartir información y fotos (43%) y contactar a amigos (42%). En ambas redes, escasamente los jóvenes juegan, tienen relaciones amorosas, realizan actividades en grupo, participan y siguen eventos.

7. Particularidades del uso de las tecnologías por sexo

A pesar de que se tiene en cuenta que la muestra está integrada por el doble de hombres encuestados, en la mayoría de las respuestas analizadas se identificaron similitudes entre hombres y mujeres respecto a las TIC. Sin embargo, existen otras en donde se observaron diferencias marcadas, en las que los hombres predominan, mismas que se seguirán analizando con las otras preguntas del cuestionario; por ejemplo, en términos de posesión de dispositivos, del total de quienes tienen laptop 45% son hombres y 25% son mujeres. Otro de los elementos es con relación al uso de Internet en casa con fines de entretenimiento (50% hombres frente a un 14% de mujeres), el uso del chat en dispositivo móvil para fines de comunicación (47% de hombres frente a un 23% de mujeres), ver videos en YouTube o páginas similares, con fines de entretenimiento (53% de hombres frente a un 33% de las mujeres).

Asimismo, se observaron diferencias en el uso de las redes sociales con fines de entretenimiento: twitter (32% de hombres frente a un 16% de mujeres) y facebook (48% de hombres frente a un 32% de mujeres).

CONCLUSIONES

Los resultados preliminares permitieron conocer los usos que le dan los estudiantes universitarios a las TIC, los cuales se seguirán explorando con el conjunto de datos provenientes de las otras secciones del cuestionario para realizar diferentes análisis estadísticos que nos permitan generar diversos panoramas analíticos para comprender, de manera más clara y amplia, el impacto de las TIC en la vida cotidiana de los estudiantes universitarios.

Sin duda alguna, los resultados indican un comportamiento con ciertas tendencias homogéneas entre los estudiantes, pero también diferencias que se consideran importantes seguir analizando, como es el caso del sexo, nivel socioeconómico, capital cultural, entre otros aspectos. Asimismo, los datos muestran la existencia de una brecha digital, en términos de disposición de recursos tecnológicos, e incluso, probablemente, una brecha cognitiva, es decir, la falta de habilidades para el manejo de las innovaciones tecnológicas que se suma a un escaso capital cultural preexistente entre jóvenes (Crovi, 2010).

En general, los estudiantes son más consumidores que productores en cuanto a TIC, pues independientemente del fin, hay actividades que implican un papel más activo de su parte y que definitivamente no realizan, ya sea porque no cuentan con las habilidades digitales necesarias para realizarlas o simplemente porque no les interesa; aspecto que llama la atención, ya que, por ser estudiantes de Informática, se esperaría un alto nivel en la creación y edición de contenido digital para Web, pues son quienes están más estrechamente involucrados con este tipo de actividades.

En suma, a partir de esta primera aproximación hemos detectado que no sólo las TIC han modificado la vida de los jóvenes universitarios, sino que la intencionalidad de uso que le dan estos actores ha modificado también las funciones de las mismas TIC. Se puede ver como

empieza a declinar la preferencia por el uso del correo electrónico para compartir información, siendo remplazado por las redes sociales para esta actividad. En este sentido, sería interesante contrastar estos resultados con estudiantes de otras disciplinas para ver si esta tendencia se mantiene o hay cambios.

REFERENCIAS

Crovi, Delia. (2010). Jóvenes, migraciones digitales y brecha tecnológica, en Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, 52 (209), 119-133.

INEGI (2012). Estadísticas sobre disponibilidad y uso de tecnología de información y comunicaciones en los hogares 2011. Recuperado en http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/encuestas/especiales/endutih/ENDUTIH2011.pdf

López, Rocío. (2012). Jóvenes universitarios: uso de las tecnologías digitales. Tesis de doctorado en Pedagogía. México: UNAM.

UV. (2002). Universidad Veracruzana. Modelo Educativo Flexible (MEF). Lineamientos para el Control Escolar. Recuperado de http://www.uv.mx/universidad/doctosofi/mod_edu_flex/lineamientosparaelcontroldelmef.htm

UV. (2013). Universidad Veracruzana. Sistema de consultas dinámicas. Recuperado de http://www.uv.mx/universidad/doctosofi/mod_edu_flex/lineamientosparaelcontroldelmef.htm

APÉNDICES

Tabla 1. Uso de dispositivos con fines escolares o laborales (horas)

1.	2. 0 hrs.	3. 1-3 hrs.	4. 4-6 hrs.	5. 7-9 hrs.	6. 10 o más hrs.	7. Total
8. Computadora de escritorio	9. 43.1%	10. 23.5%	11. 17.6%	12. 9.8%	13. 5.8%	14. 100%
15. Laptop	16. 3.7%	17. 30.1%	18. 30.1%	19. 28.3%	20. 7.5%	21. 100%
22. Teléfono con conexión a internet	23. 38.4%	24. 30.7%	25. 11.5%	26. 9.6%	27. 9.6%	28. 100%
29. Tableta	30. 75.0%	31. 20.83	32. 2.0%	33. 0%	34. 2.0%	35. 100%

Tabla 2. Uso de dispositivos con fines entretenimiento (horas)

36.	37. 0 hrs.	38. 1-3 hrs.	39. 4-6 hrs.	40. 7-9 hrs.	41. 10 o más hrs.	42. Total
43. Computadora de escritorio	44. 61.7%	45. 27.6%	46. 8.5%	47. 2.1%	48.	49. 100%
50. Laptop	51. 1.9%	52. 56.8%	53. 29.4%	54. 9.8%	55. 1.9%	56. 100%
57. Teléfono con conexión a internet	58. 24.4%	59. 34.6%	60. 18.3%	61. 8.1%	62. 14.2%	63. 100%
64. Tableta	65. 73.3%	66. 17.7%	67. 4.4%	68. 4.4%	69. 0	70. 100%

Innovación: Estructuras y dinámicas educativas

b) Actores y discursos educativos:

formación, actualización y difusión, para
la sociedad del conocimiento

CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS DE LA CATEGORÍA DE CONOCIMIENTOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Cordero, R.

Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza”, Modalidad Mixta, Monterrey, N.L.,

Jefatura de Sector 17. Secretaria de Educación del Estado de Nuevo León.

ruthcordero1@yahoo.com

"Trabajo preparado para su presentación en Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL".

Eje temático 2. Innovación: Estructuras Y Dinámicas Educativas

Sublínea: b. Actores y discursos educativos: formación, actualización y difusión, para la sociedad del conocimiento.

RESUMEN

La investigación La caracterización de las prácticas evaluativas de la categoría de conocimientos, del formador de profesores en la licenciatura en educación secundaria de la ENS “Profr. Moisés Sáenz Garza” modalidad mixta, está enmarcada en las teorías socio constructivista y sociocognición situada del aprendizaje; incorpora las cosmovisiones filosóficas y sociales de la práctica docente del formador de profesores; los retos de la educación superior y la formación de formadores hacia nuevos modelos educativos. De enfoque metodológico mixto, se presenta como estudio de caso, la unidad de análisis es la institución durante el periodo 2009-2012; los participantes involucrados son: el total de formadores que laboraron frente a grupo, estudiantes de noveno semestre, coordinadores académicos y responsables de áreas departamentales. Es de tipo descriptivo, explicativo y correlacional; utiliza la multivariedad y la evaluación de 360 grados mediante 25 instrumentos. Identifica logros, necesidades y carencias,

desde un posicionamiento reflexivo que oriente hacia la evaluación formativa y sistemática para pasar del “saber” y “saber hacer” hacia el “saber ser” y “saber estar”, en el marco de una estructura eje de la categoría de Conocimientos y tres indicadores: concepto de evaluación, función y teoría evaluativa.

Palabras clave: Prácticas evaluativas, Formación de profesores, Evaluación formativa, Innovación educativa, Educación superior.

La caracterización de las prácticas evaluativas de la categoría de conocimientos, del formador de profesores en la licenciatura en educación secundaria de la ENS “Profr. Moisés Sáenz Garza” modalidad mixta.

INTRODUCCIÓN

La investigación que se presenta, incorpora elementos sustantivos sobre la caracterización de las prácticas evaluativas de la categoría de conocimientos, del formador de profesores y su incidencia en los procesos de formación de los estudiantes de la licenciatura en educación secundaria (LES) de la Escuela Normal Superior (ENS) “Profr. Moisés Sáenz Garza” modalidad mixta. La incursión es importante, porque la actividad evaluativa docente potencia el cambio (Sanmartí, 2010), media y modifica el trabajo del formador y de los estudiantes, apoya el tránsito de la formación de una condición inicial, en los diferentes momentos de la trayectoria hacia un mejor nivel. (Anijovich, 2010; Díaz Barriga, 2006; Rubio & Álvarez, 2010; Sanmartí, 2010; Stake, 2006). El tema es complejo, se ha investigado poco al respecto, es necesario hacer más comprensible el fenómeno y denotar la incidencia de un elemento, garante del proceso de enseñanza aprendizaje en el nivel superior, el formador de profesores, cuya función es desarrollar el perfil docente de los estudiantes normalistas de la modalidad mixta, que requieren

de un alto nivel de formación, ya que trabajan en el sistema educativo formando a otros estudiantes.

Las autoridades educativas federales y locales, desarrollaron una política pública integral considerando las “transformaciones, responsabilidades, necesidades y aspiraciones” (Secretaría de Educación Pública, 2011, p.13) de maestros y estudiantes en el nivel de educación básica. Para lograrlo es necesario además, articular y mejorar las prácticas pedagógicas y evaluativas que realizan los formadores de la Licenciatura en Educación Secundaria, responsables de formar a profesores que atienden a estudiantes de educación básica. Promover la responsabilidad y el compromiso social, son valores ineludibles del desempeño profesional de los formadores, como parte medular de los procesos de formación en la educación superior, por lo que es necesario considerar: la práctica docente en educación superior, cima de la pirámide del sistema educativo.

La evaluación del aprendizaje, el papel del formador de profesores, la reflexión sobre la práctica docente en educación superior son elementos clave en los procesos de formación de los estudiantes de licenciatura en educación secundaria. La revisión de antecedentes en función del trayecto histórico de los elementos significativos desde el ámbito general al particular de las dos dimensiones de la evaluación, ya sea como componente de la política educativa o en su función técnico pedagógica, muestran vías de interrelación de lo revisado y la incidencia de situaciones que determinan una problemática vigente. El modelaje del formador con respecto a la evaluación del aprendizaje del profesor en formación, y de éste ante sus alumnos, no se está conformando, por lo que es importante detectar qué elementos no están ayudando a responder a tal necesidad. Conocer la caracterización de las prácticas evaluativas del formador de profesores y su incidencia en los procesos de formación de los estudiantes en la escuela normal es una tarea

necesaria, no se ha investigado en este rubro en el ámbito particular; y en lo regional y nacional, los estudios no son suficientes para determinar que sucede al respecto, tampoco se atiende directamente en las políticas de evaluación, ni en las instituciones.

Detallar las problemática de las prácticas evaluativas en el marco del contexto donde se lleva a cabo el estudio, el sustento normativo nacional con respecto a la evaluación del aprendizaje en las escuelas normales, los programas federales relacionados con ellas, los cambios estructurales en la Secretaría de Educación en el nivel superior, la política evaluativa externa e interna, la caracterización de los agentes involucrados y el diagnóstico, promueve la comprensión del estudio de caso.

Debido a lo descrito relacionado con las áreas de oportunidad y la literatura revisada, se desprende, que no se ha dado respuesta a un problema educativo que requiere atención inmediata. Falta un trabajo evaluativo de mayor impacto vinculado al desarrollo de la innovación educativa y fortalecimiento de la capacidad y competitividad académicas, que transforme las prácticas evaluativas que se realizan en la institución por parte de los formadores. El problema vigente es que no se conoce la caracterización de las prácticas evaluativas en la categoría de conocimientos, del formador de profesores en los procesos de formación de los estudiantes de la LES en la ENS “Profr. Moisés Sáenz Garza” modalidad mixta.

Ante eso, es imprescindible la exploración del objeto de investigación. La postura disciplinaria para generar una mejor respuesta al problema detectado, se asocia con la perspectiva sociocultural y situada, el proceso de aprendizaje experiencial, la reflexión sobre la práctica y la enseñanza y aprendizaje situados.

Objetivo general

Describir la caracterización de las prácticas evaluativas de la categoría de conocimientos, del formador de profesores en la licenciatura en educación secundaria de la ENS “Profr. Moisés Sáenz Garza” modalidad mixta, con la finalidad de proponer un sistema de acciones de mejora. De ahí se desprenden tres objetivos específicos y tres preguntas específicas que se integran como sigue:

Objetivos específicos

Caracterizar las prácticas evaluativas de la categoría de conocimientos en los indicadores de concepto de evaluación, función y teoría evaluativa, del formador de profesores en la licenciatura en educación secundaria de la ENS “Profr. Moisés Sáenz Garza” modalidad mixta para detectar logros y áreas de oportunidad. Con base en el diagnóstico realizado, se enuncia la siguiente hipótesis general: La caracterización de las prácticas evaluativas de la categoría de conocimientos del formador de profesores en la licenciatura en educación secundaria de la ENS “Profr. Moisés Sáenz Garza” modalidad mixta, no es la adecuada para evaluar de manera integral.

Para responder a los objetivos planteados se parte de la siguiente pregunta general: ¿Cuál es la caracterización de las prácticas evaluativas de la categoría de conocimientos, del formador de profesores en la licenciatura en educación secundaria de la ENS “Profr. Moisés Sáenz Garza” modalidad mixta?

Las preguntas específicas son: ¿Cuál es la caracterización de las prácticas evaluativas, vinculadas a la categoría de conocimientos en los indicadores de concepto de evaluación, función y teoría evaluativa, del formador de profesores en la licenciatura en educación secundaria de la ENS “Profr. Moisés Sáenz Garza” modalidad mixta?

MARCO TEÓRICO

El análisis de los diversos factores, como: las cosmovisiones filosóficas y sociales de la formación del profesorado y en la práctica docente del formador; el enfoque reflexivo situado desde el cual se puede intervenir; los retos que tienen los formadores al evaluar y generar la reflexión sobre el fenómeno educativo por parte de los normalistas; la interrelación de los elementos implicados en las prácticas evaluativas del formador; los aspectos que caracterizan su perfil y las dimensiones asociadas al desarrollo de las competencias que lo hacen posible, son algunos de los aspectos indagados. La herramienta didáctica del documento integrador utilizado por el formador, como medio de evaluación reflexiva en su práctica docente, permite vincular la evaluación con la reflexión sobre la acción, desde el constructivismo sociocultural; y el paradigma de la cognición y enseñanza situadas, derivado de las perspectivas experiencial, reflexiva y situada; y posibilita avanzar hacia una evaluación estratégica que fomente habilidades de pensamiento de alto nivel.

La revisión de la literatura necesaria para dar respuesta a las preguntas de investigación fue sustento para la definición de las siguientes categorías y sus respectivos indicadores: conocimientos que integró el concepto de evaluación, la función y la teoría evaluativa. Conocimientos que implica la comprensión del proceso enseñanza aprendizaje del sujeto que aprende y de la práctica profesional que éste ha de llevar a cabo, determinado por la concepción que posee el formador de la evaluación del aprendizaje, la función que le otorga, el conocimiento de la teoría evaluativa, es decir el “saber”.

Concepto de evaluación

Proceso sistemático de indagación y comprensión de los méritos y áreas de oportunidad de una situación educativa, con emisión de un juicio de valor para la toma de decisiones y

regulación del proceso constructivo, con tendencia hacia la mejora e innovación, desde una postura consciente, reflexiva y transformativa por parte del profesor, y como un sistema de metacognición del proceso de formación del estudiante hacia el perfeccionamiento constante (Anijovich, 2010; Castañeda, 2011; F. Díaz-Barriga & Hernández, 2002; Jornet, 2009, en Leyva 2009; Moreno, 2009; Stake, 2006; Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1994, en Verdejo & Medina, 2009).

Función

Proveer información relacionada con las actividades tanto de los formadores como de los estudiantes al evaluarse, para revisar y regular actividades de la práctica docente y de aprendizaje en las que están implicados, y comprender por parte del formador los procesos de cognición del estudiante para posibilitar el avance de éste a un mejor nivel, como participante activo del monitoreo, autorregulación, reflexión y retroalimentación de su proceso (Anijovich, 2010; Black y Williams, 1988 en Sanmartí, 2010).

Teoría evaluativa

Fundamentos que subyacen en la evaluación del aprendizaje, como teorías, métodos y enfoques evaluativos, aprendizaje complejo, cognición, autorregulación, confiabilidad y validez de la evaluación, niveles de logro, técnicas, instrumentos, coherencia entre enseñanza y evaluación, estrategias evaluativas integrales, entre otros (Camilloni, 2010; Leyva, 2009; Moreno, 2009).

METODOLOGÍA

El abordaje fue de manera directa y empírica, mediante un enfoque mixto, también llamado del tercer movimiento metodológico; la combinación de métodos, cuantitativa y

cualitativa, desde un posicionamiento riguroso sistemático, medible, y la evaluación comprensiva, holística inductiva, respectivamente; permitieron la complementariedad y un mejor entendimiento del fenómeno estudiado. La indagación se delimitó como estudio de caso, circunscrito a la ENS “Profr. Moisés Sáenz Garza” como unidad de análisis que ofertó el programa de LES, en la modalidad mixta; en el periodo que abarcó los ciclos escolares de 2009 a 2012. Estudiando así, fue importante, porque el análisis de una realidad vista de manera natural, descrita cualitativamente, como caso particular con interrelación de elementos y tratamiento inductivo, hizo emerger situaciones no previstas que contribuyeron a una mejor aprehensión del caso específico. La mixtura abarcó también otros criterios metodológicos de tipo descriptivo, correlacional, explicativo, aplicado, ex post facto, de campo, estudio de grupos, transversal y deductivo. Para entender en su totalidad la unidad de análisis y poseer equilibrio de la información, dependiendo de la temporalidad transversal, los participantes fueron 163 formadores que laboraron frente a grupo en la modalidad mixta; 94 estudiantes de noveno semestre, coordinadores académicos de la línea de acercamiento a la práctica docente (LAPD), responsables de las áreas departamentales e informantes clave de cada tipo de grupo. La elección de esas fuentes de información fue de manera intencional, considerando la teoría, el propósito del estudio, el enfoque y las características de los participantes.

La revisión de la literatura para identificar las características técnicas, pertinencia, ventajas y diversidad instrumental a utilizar; considerando poseer evidencias de conocimiento, proceso y producto y las categorías e indicadores fueron el marco para la evaluación de 360 grados que estuvo representada por los 25 instrumentos y fuentes de donde se obtuvieron los datos.

Las fases de la investigación fueron: a) El acceso. b) Diseño de instrumentos y procedimientos para su aplicación. c) Estudio piloto con 24 coordinadores académicos y la selección aleatoria por tómbola de un miembro representante de cada una de las 24 academias de formadores. d) Validación de cuestionarios dirigidos a docentes y alumnos, con escala tipo Likert, por siete expertos en cuanto al contenido y estructura de los instrumentos; y análisis factorial confirmatorio de la escala definitiva, consistencia interna (Alfa de Cronbach), el promedio de ambos fue del 92.4%. El diseño fue de suma importancia debido a que no se encontró en la literatura algún instrumento asociado a medir necesidades de formación. e) Reuniones para la organización de la administración de cuestionarios dirigidos a formadores y estudiantes. f) Entrevistas semiestructuradas dirigidas a directivos, jefes de áreas departamentales, coordinadores académicos, formadores, estudiantes y egresados. Observación no participante asociada a diversas actividades como talleres, reuniones, eventos y situaciones informales. Revisión de documentos, materiales organizativos y registros de actividades relacionados con los objetivos y programas institucionales, autoevaluación, resultados de evaluaciones externas, concentrados de informes de evaluación realizados por áreas departamentales, entre otros. g). Diseño y validación de guiones de entrevistas individual y de grupos de enfoque. h) Logística y realización de grupos de enfoque de formadores y coordinadores académicos pertenecientes a la LAPD. i) Realización de entrevistas individuales dirigidas al responsable del área departamental y los coordinadores académicos de la LAPD. j) Observación en el aula de la asignatura A. k) Análisis de diario de campo de la asignatura A. l) Revisión de portafolio del coordinador académico y formadores de la asignatura A. m) Análisis de información registrada en siete documentos institucionales.

Las estrategias de análisis de datos estuvieron determinadas por el eje de la categoría e indicadores que orientó el tratamiento estadístico y la conjunción de datos cualitativos. Para la codificación, tabulación y captura de los cuestionarios se utilizó el programa estadístico Statistical Product and Service Solutions (SPSS); aunado a tratamiento de datos cualitativos, el análisis reflexivo e interpretativo y la agrupación de aspectos y ejemplos significativos, fue posible la nueva discusión teórica, derivada del análisis de la parrillada de datos relevantes de los 25 instrumentos – sujetos y ejemplos significativos y de la triangulación desde diversas fuentes y métodos.

RESULTADOS

La categoría de conocimientos como “saber” abarca los indicadores siguientes: concepto de evaluación, función y teoría evaluativa.

Concepto de evaluación

La información obtenida en los diversos instrumentos revela que según las visiones de formadores, estudiantes y coordinadores académicos; falta una definición acertada del concepto de evaluación. Los datos recabados en los cuestionarios, denotan que en opinión de los formadores, las áreas de oportunidad relacionadas con el concepto de evaluación, están asociadas al desconocimiento de los conceptos básicos relacionados con la evaluación; no considerarla como herramienta investigativa; y desconocer la diferencia entre competencia y desempeño evaluativos. El promedio general del indicador es 1.70. El nivel 1 corresponde a lo óptimo y 4 para lo que posee mayores áreas de oportunidad.

Otro aspecto que los estudiantes consideraron área de oportunidad, es la falta conocimiento sobre evaluación con estándares de calidad (2.06). No obstante, que en el nivel

superior es necesario desarrollar el aprendizaje complejo y conocer sobre estándares de evaluación de desempeño (F. Díaz-Barriga, 2006).

El coordinador académico B, en entrevista estructurada, expresó “primero que sepan qué es evaluar, y segundo, que sepan cómo evaluar, cómo elaborar una rúbrica...tenemos que ser más expertos”. Denota la importancia de mejorar sobre la concepción e intervención evaluadora. Agregó “Hay muchas maneras de obtener datos y con los cuales se pueda elaborar una calificación” Si bien, en la expresión se reconoce que hay muchas fuentes para obtener datos, el mismo proceso lleva a reducir la información a un concepto numérico.

En el mismo tenor, se manifestó la opinión del formador B1 en los grupos de enfoque, asociada al concepto con la medición; reconoció “no ser buenos evaluadores” y la necesidad de “saber definir bien el concepto”. Castañeda (2011) ratifica al respecto, que en la educación superior, en el mejor de los casos, la evaluación se asocia a medir conceptos y procedimientos de manera aislada. No se llega a interpretar con la medida si se lograron las conductas formuladas en los objetivos iniciales (Rubio & Álvarez, 2010).

Difícilmente se interpreta el concepto como herramienta investigativa, ni como intervención sistemática para identificar los factores facilitadores o limitantes del trabajo en el aula (F. Díaz-Barriga & Hernández, 2002). El área de oportunidad es poseer una visión integral del significado de la evaluación y el proceso que abarca.

Función

La evaluación conduce al mejoramiento hacia un mejor nivel en los diferentes momentos de la trayectoria del estudiante, potenciando el cambio (Anijovich, 2010; Cáceres, 2010; Díaz Barriga, 2006; Rubio & Álvarez, 2010; Sanmartí, 2010; Stake, 2006), no obstante a lo anterior,

la información obtenida en los diversos instrumentos, indica que no siempre se genera lo que documentan esos autores.

Tampoco lo que señala Castañeda (2011) sobre la función formativa de la evaluación como parte importante para promover aprendizajes de calidad. Los datos de la evaluación deben aprovecharse para influir significativamente en las formas de aprender y enseñar (Enwistle 1996, en Castañeda 2011), sin embargo lo anterior es un gran reto en la institución.

Los estudiantes indicaron en los cuestionarios, la falta de mayor impacto de la evaluación en el perfil de egreso, y que el nivel de tutoría que se realizó, derivada de la evaluación y relacionada con la formación de los estudiantes requiere más atención (2.40). Asimismo en las preguntas abiertas de los cuestionarios pusieron a la vista: que la evaluación debería ser más cualitativa, disminuir la importancia que se le otorga al examen, pues éste se construye con deficiencias; solicitan un proceso de valoración del alumno de acuerdo a sus capacidades, ya que no se genera la función preventiva y correctiva, con atención a sus necesidades; con toma de conciencia del “para qué sirve la evaluación y lo que se debe evaluar en cada asignatura...se evalúe conforme a los propósitos de la asignatura y del perfil de egreso”.

Los formadores manifestaron en las preguntas abiertas, carencias y vacíos relacionados con la retroalimentación, acompañamiento, análisis y discusión en torno al tema. La función formativa de la evaluación como principal aportación de incidencia es un área en la cual se requiere avanzar, a veces se reduce a medir sin generar un ajuste o acompañamiento de mejora en la formación; una situación asociada fue la referida por el estudiante A1 de doceavo semestre en la entrevista semiestructurada, “no decían cómo mejorar...si está bien o está mal, por esto... tiene 60, ya está revisado, ya está la calificación”. Queda pendiente proveer retroalimentación al alumno e informar sobre el trabajo docente (Black et al, 2003, en Anijovich, 2010; Moreno 2009;

Black y Williams, 1988, en Sanmartí, 2010), lo cual no mejora el quehacer educativo, siendo éste la finalidad central (A. Díaz Barriga, 2001).

Se refleja una posición conformista del mismo estudiante al no reflexionar sobre las ventajas de la función formativa y considerar a la evaluación sólo como mecanismo de aprobación “ya no lo movías... ya lo pasé...deme el 60, quiero pasar”. Con lo que se limita la perspectiva ampliada de la evaluación formativa, al no existir implicación del alumno, y evitar la aportación pedagógica diferenciada (Mottier, 2010).

Al no atenderse el carácter formativo desde la perspectiva cognoscitiva, se pierde la oportunidad de comprender la cognición del estudiante en su desempeño y los procesos que lleva a cabo, y resarcir las dificultades de origen en el momento oportuno y de manera preventiva.

El coordinador C expuso: “no se han desarrollado los instrumentos adecuados en cuanto a la evaluación formativa...yo creo que sí hay fallas. El Coordinador académico F, manifestó “lo que menos interesa son los alumnos”, haciendo alusión a que los centros de interés están diversificados, y a veces importó más que la parte sindical controle quién trabaje, y no tanto seleccionar a las personas idóneas que desarrollen mejor la función, incluyendo la evaluativa.

Con relación a los recursos evaluativos, éstos no siempre se aprovecharon para orientar y retroalimentar. Tal es el caso del diario de doble entrada, usado por el formador A1, perteneciente a la academia del coordinador A; ya que el apartado de reflexión, no se consideró para tal fin, siendo que es un espacio que puede apuntalar en el desarrollo de la reflexión evaluativa, misma que solicitan los estudiantes y se denota en las opiniones que expresaron en los cuestionarios. De haberse aprovechado, pudieron implicarse más, tanto el docente como el estudiante.

Los coordinadores académicos registraron el desempeño de los formadores en siete documentos institucionales, marcaron si se cumplió o no el indicador, no siempre de manera regular se orientó al respecto. Con esto queda de manifiesto que la evaluación de la labor docente, el seguimiento y retroalimentación de la misma, es un tema complejo y poco desarrollado en la institución de referencia, y menos aún lo asociado a la evaluación de la práctica evaluativa del formador. Diversos autores confirman que es una problemática vigente tanto en los planos institucional, nacional y en las políticas de evaluación (Canales y Luna, 2003, Canales y Gilio, 2008, citados en Rueda 2008).

Teoría evaluativa

Los formadores opinaron en los cuestionarios, que existe la necesidad de conocer sobre el proceso de evaluación considerando los niveles de logro (2.27) asimismo expusieron abiertamente que precisan saber sobre teorías, fundamentos, enfoques y propósitos de la evaluación.

Indicaron que necesitan avanzar en el desarrollo de su competencia evaluadora, a través de actualización y capacitación mediante apoyo de expertos sobre teoría y práctica evaluativa, pidieron “investigar más sobre la evaluación... cómo podemos evaluar los conocimientos conceptuales, los actitudinales; qué podemos diseñar, cómo podemos mejorar”.

Sobre el rubro de la teoría, los estudiantes señalaron la relevancia de que los formadores conozcan sobre enfoques evaluativos, diseño de instrumentos y se preparen sobre la evaluación utilizando los niveles de logro. Relacionado con este indicador, el trabajo del formador A1, del instrumento diario de campo, usado en la academia del coordinador A, no incorporó la revisión de la literatura relacionada con la asignatura y lo observado, perdiéndose una oportunidad para

enlazar los conocimientos previos, la teoría y la práctica. Con ello se constata lo que cita Mello (2005), que existe formación inicial sin articulación entre la teoría y la práctica.

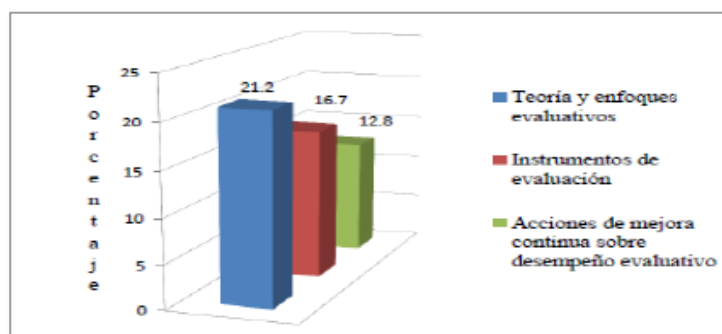


Figura 4.1. Temas que solicitan conocer en profundidad los formadores

En la categoría de conocimientos, el indicador con mayor debilidad, fue el de teoría evaluativa, al respecto, de manera general, los formadores desean conocer en profundidad como lo muestra la figura 4.1, de manera preferencial, lo relacionado con teorías y enfoques evaluativos, instrumentos de evaluación y acciones de mejora continua sobre el desempeño evaluativo, así opinan en los cuestionarios.

CONCLUSIONES

Aun y que hubo disposición para el cambio. La caracterización de las prácticas evaluativas de la categoría de conocimientos del formador de profesores no fue la adecuada para evaluar integralmente. Un ejemplo, fue la siguiente expresión “Los alumnos ganan entre comillas, pero pierden porque no es lo deseado” haciendo hincapié el coordinador H en entrevista estructurada, de que ganaron con la puntuación que obtuvieron en el examen, pero perdieron porque no desarrollaron competencias. Las acotaciones se relacionan con lo que documenta Black (2010, en Martínez, 2013), sobre “la necesidad de enseñar tácticas superficiales que mejoren el desempeño en pruebas igualmente superficiales limita... la confianza en él para que desempeñe un papel

más responsable en la evaluación de sus alumnos” (p. 138). El mismo coordinador añadió. “Lo relacionado con evaluación, organización...no está claro, ni definido, no hay certidumbre de lo que se hace”.

No se ejecutó un proyecto rector institucional que favoreciera un proceso participativo de reflexión hacia la competencia evaluadora, tanto de los formadores como de los estudiantes; prevaleció la postura administrativa de la evaluación para justificar decisiones sobre lo realizado y evaluado; la información derivada de la evaluación tanto del trabajo áulico de los formadores, como del trabajo evaluativo hacia los mismos, no fue utilizada en decisiones trascendentes; no se generó una visión constructivista orientada a priorizar la autorregulación de los estudiantes mediante una retroalimentación de mayor incidencia en su desempeño a lo largo de la trayectoria estudiantil.

La caracterización de las prácticas evaluativas de los formadores, se asociaron a prácticas tradicionales.

En la categoría de conocimientos como “saber”, el indicador de teoría evaluativa fue el más débil, los formadores señalaron no conocer en profundidad lo asociado a teorías, fundamentos, enfoques y propósitos de la evaluación. En los dos indicadores restantes, hubo evidencia de que la función formativa de la evaluación del aprendizaje estuvo limitada, faltó aprovechar la función correctiva de la evaluación, como forma constructiva y autorregulada del aprendizaje, tampoco se retroalimentó durante el proceso para resarcir las dificultades de origen, en el momento oportuno y de manera preventiva. Los documentos administrativos no fueron ejes rectores para orientar de manera puntual el trabajo evaluativo de los formadores. Con relación al indicador concepto de evaluación, faltó una visión integral del significado de la evaluación del aprendizaje.

De manera general, la aportaciones de la investigación se relacionaron con: favorecer la comprensión de la unidad de análisis, ya que no hay antecedente al respecto; la reflexión sobre la responsabilidad social de la gestión institucional y el desafío actual para atender con alto nivel la formación profesional; la multivariedad instrumental y evaluación de 360 grados como novedad científica; la propuesta de intervención para mejorar las prácticas de evaluación en instituciones formadoras de docentes como contribución práctica; el aporte teórico sobre el tema; considerar a la práctica evaluativa como un todo indisoluble con implicación de las categorías e indicadores para desarrollarla de manera eficaz. Las recomendaciones fueron hacia los ámbitos de la gestión institucional, el formador y el estudiante. Los futuros estudios se asocian a conocer la incidencia de la gestión institucional en las prácticas evaluativas de los formadores en las diversas licenciaturas de educación básica o estudios de posgrado.

REFERENCIAS

Anijovich., R. (Comp.) (2010). La evaluación significativa (1ª. ed.). Buenos Aires: Paidós.

Camilloni, A. (2010). La validez de la enseñanza y la evaluación. ¿Todo a todos? En R.

Anijovich (Comp.), La evaluación significativa (1ª. ed.) (pp. 23-41). Buenos Aires: Paidós.

Castañeda, S. (2011). Evaluación informativa del aprendizaje complejo: ¿tarea pendiente en la universidad? En A. Díaz-Barriga & T. Pacheco (Comps.), Evaluación y cambio institucional (reimpresión) (pp. 201-227). México: Editorial Paidós Mexicana.

Díaz Barriga, A., (2001). Carrera magisterial y evaluación de profesores. Entre lo administrativo y lo pedagógico. En M. Rueda & M. Landesmann (Coords.), ¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos? (colección: Pensamiento Universitario 88, Tercera época) (1ª. reimpresión) (pp. 83-102). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de Estudios sobre la Universidad.

Díaz-Barriga, F. (2006) Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida (1ª. ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.

Díaz-Barriga, F. & Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. México: McGraw Hill Interamericana.

Leyva, Y. E. (2010). Evaluación del aprendizaje: Una guía práctica para profesores. Recuperado de http://www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/Guia_evaluacion_aprendizaje2010.pdf

Martínez, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa. Perfiles Educativos, Vol. XXXV (139), 128-150. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación- Universidad Nacional Autónoma de México.

Mello, G. N. (2005, julio). Profesores para la igualdad educacional en América Latina. Revista PRELAC, No. 1, 24-37. Santiago, Chile: UNESCO/OREALC. Moreno, T. (2009, abril-junio). La evaluación del aprendizaje en la universidad. Tensiones, contradicciones y

- desafíos. En Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE) 14 (41), 563-561.
- Mottier, L. (2010).
- Rubio, A. & Álvarez, A. (2010). Formación de formadores después de Bolonia. Madrid: Díaz de Santos.
- Rueda, M. (2008a). La Evaluación del Desempeño Docente en las Universidades Públicas de México. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 1(3), 2-17. Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art1.pdf
- Sanmartí, N. (2010). 10 ideas clave. Evaluar para aprender (colección Ideas clave) (3a. reimpresión). España: Grao.
- Secretaría de Educación Pública (2011). Programas de estudio 2011 Guía para el maestro. Educación Básica Secundaria. México: Autor
- Stake, R. (2006). Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares (colección: Crítica y fundamentos) (1ª. ed.). Barcelona: Editorial Graó.
- Verdejo, A. & Medina, M. (2009). Evaluación del aprendizaje estudiantil. San Juan Puerto Rico: Experts Consultants, Inc.

CULTURA ECOLÓGICA: LOS JÓVENES DE SECUNDARIA DE LA CIUDAD DE MONTERREY Y SU AREA METROPOLITANA

Sada, L.¹, Álvarez, J.²

Universidad Autónoma de Nuevo León, Facultad de Psicología

lindasadag@gmail.com, jabnl@hotmail.com

Trabajo preparado para su presentación en Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL

Eje temático de la ponencia: Innovación y dinámicas educativas

Sublínea de investigación: Actores y discursos educativos: formación, actualización y difusión, para la sociedad del conocimiento

RESUMEN

Las contribuciones desde la perspectiva de la psicología social a la investigación de asuntos del medio ambiente son cada vez mayores dado que contemplan cuestiones que tienen que ver con la sociedad, lugar donde se genera la problemática ambiental. El objetivo de este trabajo fue explorar desde la teoría de las representaciones sociales aspectos de la cultura de los estudiantes de tercero de secundaria respecto a cuestiones de medio ambiente y ecología tales como el nivel de conocimiento objetivo, las atribuciones de los jóvenes sobre las fuentes de éste conocimiento y la percepción que tienen en cuanto a las actividades ecológicas que se llevan a cabo en el contexto propio. Los sujetos fueron 555 estudiantes de tercer año de secundaria de tres escuelas públicas de la ciudad de Monterrey y su área metropolitana pertenecientes a tres estratos socioeconómicos diferentes. Los datos del estudio mostraron que los estudiantes de los tres estratos socioeconómicos tienen bajos niveles de conocimiento ambiental y sobre todo, altos niveles de ignorancia referente a las cuestiones ambientales; además, que los estudiantes atribuyen como fuente de sus conocimientos en este tema en primer lugar a la familia, en segundo a la televisión y en tercero a sus maestros; asimismo refieren actividades de cuidado del

ambiente principalmente en el hogar, en segundo la escuela y en tercero la colonia. No se encontraron diferencias significativas entre los estratos respecto al nivel de conocimiento y de ignorancia, sin embargo si se encontraron diferencias significativas en las actividades en el contexto familia y escuela.

Palabras clave: medio ambiente, conocimiento, educación, estrato socioeconómico, representaciones sociales

INTRODUCCIÓN

Contar con un alumnado formado en el sistema de educación basada en el principio de sustentabilidad es uno de los elementos clave para que México sea un país próspero y a la vez conserve su capital natural. Sabemos que los jóvenes de hoy serán los responsables de las decisiones que se tomen en nuestro país en un futuro. Parte importante de la educación para la sostenibilidad es el conocimiento objetivo que los alumnos adquieren durante su trayecto por el sistema escolar desde pre-escolar hasta la secundaria.

Se ha reconocido a todos niveles la necesidad de abordar los problemas ambientales desde diferentes enfoques y una perspectiva holística, M. Nussbaum y A. Sen (1996) señalan la importancia de incrementar la calidad de vida y de buscar las respuestas a la problemática ambiental a través de una óptica que no sea estrecha y focalizada, sino más bien, una óptica que contemple las complejas interdependencias entre valores, instituciones, normas de comportamiento.

Los estudios desde la perspectiva de la psicología social en torno a la ecología se han centrado en actitudes y conductas en relación con los problemas mencionados, los mismos ecologistas están de acuerdo que gran parte de la solución se encuentra en el cambio de actitudes y acciones del ser humano, sin embargo es preciso estudiar más allá de las actitudes y conductas

para conocer la visión fundamental de las sociedades respecto a su relación con el medio ambiente.

La teoría de las representaciones sociales permite estudiar los fenómenos bajo una perspectiva amplia y versátil, Serge Moscovici, creador de la teoría las explica como un sistema de valores, ideas y prácticas con una doble función, ya que por una parte establecen un orden que permite a los individuos orientarse a sí mismos en su mundo material y social y dominarlo, por otro lado, permiten las comunicaciones puesto que proveen un código de intercambio social y un código para nombrar y clasificar sin ambigüedades los diversos aspectos de sus mundos y su historia individual y grupal (Moscovici, 1988).

El trabajo que presentamos a continuación se ha abordado desde la teoría de las representaciones sociales y pretende entender el conocimiento de los estudiantes de secundaria en torno a los asuntos del medio ambiente así como las atribuciones de los jóvenes de las fuentes que originan su conocimiento incluyendo también la percepción que ellos tienen respecto a las actividades de cuidado del medio ambiente que se llevan a cabo en el propio contexto.

MARCO TEÓRICO

La teoría de las Representaciones Sociales amplía el campo de la Psicología Social ya que reinstala la noción de cultura al otorgar importancia a la información que circula en la sociedad concerniente al objeto de estudio (Farr, 1993). Wagner agrega que esta teoría es un marco de referencias de conceptos e ideas para estudiar los fenómenos y procesos psicosociales los cuales solo pueden comprenderse si se estudian dentro de condiciones históricas, culturales y macrosociales y por tanto su enfoque es tanto socio-construccionista como orientado al discurso

y surgen de nuestra necesidad de convertir en familiar aquello que nos es desconocido. (Wagner et al, 1999).

Las representaciones sociales se construyen y mantienen a través de los procesos de objetivación y anclaje, Wagner explica la objetivación como el mecanismo por el cual el conocimiento socialmente representado logra una forma específica la cual puede ser una metáfora para hacer inteligible el fenómeno nuevo y de esta manera insertarse en el sentido común de los grupos.

En resumen podemos decir que las RS se refieren a un objeto social determinado, son compartidas por grupos sociales y además orientan el pensamiento de sentido común, el discurso y la acción en referencia al objeto dado tanto a nivel individual como colectivo integrando actitudes, cogniciones, sentimientos, prejuicios y atribuciones en torno al objeto.

En relación con el medio ambiente, el conocimiento científico que circula a través de los discursos, libros y medios de comunicación se convierte en conocimiento de sentido común que se comparte dentro de los diferentes grupos y orienta las acciones de las personas.

Se han detectado bajos niveles de conocimiento así como confusión en temas y conceptos de medio ambiente en estudios realizados en otras culturas (Erduran y Darcin, 2009; Gambro y Switzky, 1996,1999; Gókdere, 2005; The National Environmental Education and training Foundation, 2005).

El estudio que presentamos a continuación pretende detectar el nivel de conocimiento, identificar lo que piensan los estudiantes respecto a la fuente de donde reciben este conocimiento y a las actividades de cuidado ambiental en su contexto así como descubrir si existen diferencias significativas entre los estratos.

MÉTODO

Objetivo del Estudio

El presente estudio tienen como propósito identificar en los jóvenes de Monterrey y su área metropolitana de tres estratos socioeconómicos diferentes aspectos de la cultura ecológica o del medio ambiente tales como el nivel de conocimiento objetivo, las atribuciones de los jóvenes respecto a las fuentes de este conocimiento y la percepción que tienen en relación a las actividades de cuidado de medio ambiente que se llevan a cabo en el propio contexto incluyendo familia, escuela y colonia.

Los sujetos

Participaron 555 alumnos de tercero de secundaria de tres escuelas públicas seleccionadas al azar. Para la selección de las escuelas se partió del listado de secundarias proporcionado por la Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León el cual indica que la población es de doscientos veintidós secundarias públicas en Monterrey y su área metropolitana incluyendo los municipios de Escobedo, Apodaca, Santa Catarina, San Pedro, Guadalupe y San Nicolás. De este listado se seleccionaron al azar tres escuelas, una para cada estrato socioeconómico partiendo de la clasificación por estratos elaborada para este estudio por personal de Secretaría de Educación. Los alumnos participantes fueron todos los alumnos de tercero de secundaria de cada una de estas escuelas; de los 555 jóvenes el 47.9% fueron mujeres y el 51.9% hombres con media de edad de 14.6 años en un rango entre trece y diecisiete años de edad.

Instrumento

Se diseñó por parte de los autores un cuestionario con tres apartados para el propósito del estudio: el primero es el apartado de conocimientos, el segundo es respecto a la atribución de los

jóvenes de la fuente de su conocimiento ambiental y el tercero es referente a las actividades ecológicas en el contexto.

El apartado de conocimientos

Este apartado se elaboró para medir el nivel de conocimiento objetivo de los alumnos en torno a cuestiones generales del medio ambiente y cuestiones específicas en las categorías aire, agua y suelo. La elaboración de este apartado comprendió dos etapas: durante la primera etapa se llevó a cabo un análisis de contenido de todos los libros de primero, segundo y tercero de secundaria; la segunda etapa consistió en consultar a los expertos ecologistas respecto a temas generales de medio ambiente y temas más específicos de aire, agua y suelo como fuente de conocimiento objetivo.

Con los resultados de las dos etapas anteriores se construyó el apartado de conocimientos el cual comprende veintiún enunciados completos con formato de opción múltiple y presentan tres posibilidades de respuesta, una de las posibilidades es “no sé” con el fin de detectar el nivel de ignorancia. Para la evaluación del apartado se tomó en cuenta lo siguiente: el reactivo cuya respuesta es V cuando el texto es correcto se evalúa como respuesta correcta, en caso contrario se evalúa como incorrecta; el reactivo cuya respuesta es V cuando el texto es incorrecto se evalúa como respuesta incorrecta, en caso contrario se evalúa como correcta. Este apartado tiene un alfa de Cronbach es .806.

El apartado de atribución de fuente de conocimiento ambiental

Para conocer las atribuciones de los jóvenes respecto a las fuentes de conocimiento en temas de medio ambiente se empleó una versión modificada del apartado de atribución de fuentes de conocimiento de Sada y Álvarez (2005). Este apartado consiste en la selección de tres respuestas en orden jerárquico a partir de un listado de nueve opciones: los grupos ecologistas, la

radio, la televisión, el internet, el periódico, el gobierno, los maestros en la escuela, los amigos, los papás.

Apartado de acciones de cuidado del medio ambiente en contexto propio

Con el fin de detectar la percepción de los jóvenes respecto a actividades de cuidado del medio ambiente en el propio contexto en el que se desarrollan, se utilizó una versión modificada del apartado de acciones en contexto de Sada y Álvarez (2005) la cual consiste en tres preguntas cerradas con dos opciones de respuesta que indican respuesta afirmativa o negativa.

Procedimiento

La aplicación del instrumento se llevó a cabo en las aulas de cada escuela durante el horario de clase, considerando que no interfiriera con exámenes o el horario de descanso de los jóvenes.

Análisis

Se realizaron análisis de medidas de tendencia central incluyendo frecuencias y medias para las tres variables de estudio y análisis de chi-cuadrado para investigar si había diferencias entre los estratos en relación con las variables de estudio. Los análisis estadísticos a la variable conocimiento generaron un promedio a partir de las respuestas correctas con el fin de determinar la calificación de conocimiento objetivo correcto; se obtuvo también un promedio para las respuestas incorrectas para determinar la calificación de conocimiento incorrecto y un tercero para determinar el grado de ignorancia. Con la calificación de conocimiento objetivo se generaron tres grupos: los alumnos que obtuvieron calificación correcta de 0 a 60 entraron en el grupo de reprobados, los alumnos que obtuvieron calificación de 61 a 80 quedaron en el grupo de regulares y de 81 a 100 como entraron en el grupo de muy bien. Con la calificación de ignorancia se generaron dos grupos: en el grupo de mayor ignorancia De la misma manera, se

promediaron las calificaciones por categorías incluyendo temas generales de medio ambiente y temas específicos en aire agua y suelo. Para la variable atribución se promedió cada opción de respuesta en cada orden de importancia. En cuanto al contexto, se promediaron las respuestas para cada opción: casa, escuela y colonia.

RESULTADOS

El análisis estadístico de medias nos muestra en relación a la variable conocimiento objetivo que las calificaciones de los alumnos participantes en el estudio fueron las siguientes: el promedio de respuestas acertadas es de 41.9, el de respuestas incorrectas es 17.7 y el promedio de ignorancia es 39 (Figura 1). Respecto a la categoría de asuntos generales de medio ambiente se encontró que los jóvenes obtuvieron un promedio de 47.9, en el tema agua la media es de 34.6, en el tema aire es de 52.4 y en suelo 41.4 (Figura 2).

En cuanto a las atribuciones que realizan los estudiantes respecto a la fuente más importante de conocimiento relacionado a los asuntos ecológicos o ambientales el análisis estadístico de medias nos indica que: los jóvenes atribuyen como fuente más importante de su conocimiento relacionado a los asuntos ecológicos o ambientales: a los papás en un 25.2%, la televisión en un 22.3% y a los maestros en un 20.9% (Figura 3).

Respecto al análisis de medias de las actividades de cuidado del medio ambiente que se realizan en el propio contexto se encontró lo siguiente: el 61.3 % de los jóvenes reporta que en su familia se llevan a cabo actividades de esta naturaleza, 42.2% de los jóvenes reporta que en la escuela se llevan a cabo este tipo de actividades y el 30.5% detecta estas actividades en su colonia. (Figura 4).

Posteriormente se realizaron análisis estadísticos de Chi-cuadrado contrastando la variable estrato socioeconómico y la variable conocimiento correcto, los resultados muestran que no existen diferencias significativas entre los estratos y que en el grupo calificado como muy bien se encuentra el 1.8% de los alumnos de estrato alto, 1.6% del estrato medio y el 1.2% del estrato bajo. En el grupo regular se encuentra el 18.8% de los alumnos de estrato alto, el 10.9% de estrato medio y el 17.3% de estrato bajo y en el grupo de reprobados se encuentran el 79.4% de los sujetos de estrato alto, 87.5% de estrato medio y 81.5% de estrato bajo. (Tabla 1).

El análisis estadístico de Chi-cuadrado contrastando la variable estrato socioeconómico y la variable ignorancia muestra que no existen diferencias significativas entre los estratos, en el grupo de mayor ignorancia se encuentra el 59.6% de los estudiantes de estrato alto seguido por el 64.2% del estrato bajo y el 68.8% de los alumnos de estrato medio. (Ver tabla 2).

El análisis estadístico de Chi-cuadrado contrastando la variable estrato y la variable contexto: actividades en la familia muestra que existen diferencias significativas entre los estratos, $\chi^2(N=548) = 11.769$, $p=.003$. El estrato alto y el estrato bajo presentan los porcentajes más altos con 67.6% y 65.8% respectivamente, el porcentaje de jóvenes de estrato medio que declara que en su familia se llevan a cabo actividades de cuidado del ambiente es de 52.4%. (Tabla 3).

El análisis estadístico de Chi-cuadrado contrastando la variable estrato y la variable contexto: actividades en la escuela muestra que existen diferencias significativas entre los estratos, $\chi^2(N=547) = 39.283$, $p=.000$. Los jóvenes de estrato bajo declaran en un mayor porcentaje (67.9%) que en la escuela se llevan a cabo actividades ecológicas, mientras que el estrato medio y el alto presentan un porcentaje menor de 49.5% y 31.0% respectivamente. (Tabla 4).

El análisis de Chi-cuadrado de las variable estrato y la variable Contexto: Actividades en la colonia muestra que no existen diferencias significativas entre los estratos, $\chi^2(N=543) = 2.331, p=.315$. En los tres estratos los alumnos detectan poca actividad en la colonia, en el estrato alto 33.9%, el medio 29.2% y el bajo en un 26%.

CONCLUSIONES

El estudio realizado nos ha permitido encontrar que de forma general el nivel de conocimiento respecto a asuntos del medio ambiente de los estudiantes de tercero de secundaria es muy bajo y el nivel de ignorancia muy alto y que no existen diferencias significativas entre los estratos. Estos resultados concuerdan con otros estudios que muestran hallazgos similares (Gambro y Switzky, 1996; Gambro y Switzky 1999; (Gókdere, 2005; ("Understanding environmental literacy," 2005; Erduran y Darcin, 2009).

Los resultados también demuestran que el conocimiento respecto asuntos relacionados con temas que se refieren al aire es el más alto y que el conocimiento respecto a asuntos del agua es el más bajo.

Los jóvenes señalan en su mayoría que el conocimiento, el poco que se tiene, respecto a cuestiones del medio ambiente lo han adquirido de sus padres y en segundo lugar de la televisión, en este punto sorprende que los maestros aparezcan en tercer lugar después de los padres y de la televisión.

Otro hallazgo del estudio es que los jóvenes también perciben que es en sus propias casas donde se realizan más actividades de cuidado del ambiente que en la escuela o en la colonia, siendo el estrato alto y el bajo el que presenta los mayores porcentajes. La escuela aparece como segundo lugar en donde se realizan actividades de cuidado del ambiente y los estudiantes del

estrato bajo son los que declaran mayor actividad dentro de la escuela. En cuanto a la colonia, los tres estratos declaran muy poca actividad de cuidado del medio ambiente, cuestión que abre un área de oportunidad de reflexión a los grupos que se dedican a actividades de cuidado ambiental.

Si la fuente del conocimiento ambiental se encuentra en la propia familia podemos entender bajo la perspectiva de la teoría de las representaciones sociales que el conocimiento que tienen los jóvenes es más bien un conocimiento de sentido común que tiene que ver con lo cotidiano, con lo más cercano a ellos. En una cultura como la nuestra en donde la familia juega un papel tan importante no es de extrañar que las representaciones que tienen los jóvenes alrededor del medio ambiente estén relacionadas con el propio hogar. Otros hallazgos (Sada y Álvarez, 2013) revelan que las metáforas que los jóvenes construyen sobre el medio ambiente se encuentran relacionadas a cuestiones del hogar y a la familia. Esta metáfora no es arbitraria, ya que siendo estudiantes mexicanos en donde la cultura familiar es tan importante los jóvenes utilizan imágenes que son cercanas a sus experiencias cotidianas dentro de su grupo primario que en este contexto es tan significativo.

Sorprende ver la forma como los jóvenes se representan la escuela, la poca influencia que tiene sus maestros en este tema, la poca actividad a favor de asuntos del medio ambiente en las aulas, estudios en otras áreas permitirían identificar si esta representación de familia y hogar que tienen los jóvenes en el tema del medio ambiente se extiende a otras áreas también.

El conocimiento respecto a las cuestiones del medio ambiente no se encuentra determinado exclusivamente por el conocimiento objetivo que los jóvenes han aprendido durante su estancia por el sistema escolar, o que se dice han aprendido como lo ha evidenciado el estudio, sin embargo el conocimiento que adquieran los jóvenes en la escuela puede ayudar a sobrepasar las barreras de la ignorancia y la desinformación. Lo cual nos lleva a reflexionar

como es que se está trabajando en el ámbito académico temas tan relevantes como el cuidado del entorno.

Hoy, estando por terminar la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible, declarada por las Naciones Unidas de 2005 al 2014, cuyo fin ha sido que los alumnos adquieran y desarrollen el conocimiento, habilidades, actitudes y valores necesarios para construir un futuro sostenible en sus vidas, su escuela y su comunidad, nos podemos preguntar ¿Cuánto hemos avanzado? ¿Estamos satisfechos de lo que hemos logrado como escuela? ¿Cómo sociedad? ¿Cómo organizaciones ambientalistas? ¿Qué necesitamos hacer para elevar el nivel de cultura ambiental de nuestras comunidades?

La educación tiene un papel fundamental para el cuidado de nuestro medio ambiente, solo basta recordar que “conservaremos solo aquello que amemos, amaremos solo aquello que entendamos y entenderemos sólo lo que se nos enseñe”.

Es por esto tan importante entender la forma como los jóvenes se representan el asunto del medio ambiente, ya que las representaciones guían las acciones.

REFERENCIAS

- Erduran, D., & Darcin, E. S. (2009). Investigation of eight grade students' knowledge level about global environmental problems. *Eurasian Journal of Physics and Chemistry Education*, 1(2), 93-98.
- Farr, R. (1993). Theory and method in the study of social representations. En G. M., Breakwell y D.V. Canter (Eds.), *Empirical Approaches to Social Representations*. Oxford: Clarendon Press.

- Gambro, J. S., Switzky, H. N. (1996). A national survey of high school students' environmental knowledge. *Journal of Environmental Education*, 27(3).
- Gambro, J. S., & Switzky, H. N. (1999). Variables associated with american high school students' knowledge of environmental issues related to energy and pollution. *Journal of Environmental Education*, 30(2).
- Gókdere, M. (2005). A study on environmental knowledge level of primary students in Turkey. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 6(2).
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representation. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250.
- Nussbaum, M. C., & Sen, A. (1996). *La calidad de vida*. (1998 ed.). Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Sada, L., Álvarez, J. (2005). Creencias y conductas acerca de la ecología de estudiantes de secundaria de tres estratos socioeconómicos de Monterrey, México. En R. García, A. Fernández, M. D. Losada, M. Golluboff (Eds), *Psicología Social y problemas sociales: Vol.5 Psicología ambiental, comunitaria y de la educación*. Madrid, España.
- Sada, L., Álvarez, J. (20013). [Los jóvenes de secundaria y las representaciones sociales del medio ambiente]. Datos en bruto no publicados.
- The national environmental education and training foundation, (2005). *Understanding environmental literacy in America and making it a reality (Three-year report)*. Washington, DC: The national environmental education and training foundation.
- Wagner, W., Duveen, G., Farr, R., Jovchelovitch, S., Lorenzi-Cioldi, F. , Marková, I., Rose, D. (1999). Theory and method of social representations. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 95-125.

Wagner, W. , Hayes, N. (2005), *Everyday Discourse and Common Sense*. Basingstoke: Palgrave
Macmillan.

Tablas

Tabla 1. Análisis del chi-cuadrado entre las variables estrato socioeconómico y conocimiento correcto.

Tabla 1. Análisis de Chi-cuadrado entre las variables Estrato socioeconómico y Calificación de conocimiento correcto						
			Estrato			
			Estrato Alto	Estrato Medio	Estrato Bajo	Total
Calificación de conocimiento correcto	Reprobado (0-60)	frecuencia	224	168	66	458
		% Calificación	48.9%	36.7%	14.4%	100.0%
		% Estrato	79.4%	87.5%	81.5%	82.5%
		% of Total	40.4%	30.3%	11.9%	82.5%
	Regular (61-80)	frecuencia	53	21	14	88
		% Calificación	60.2%	23.9%	15.9%	100.0%
		% Estrato	18.8%	10.9%	17.3%	15.9%
		% of Total	9.5%	3.8%	2.5%	15.9%
	Muy bien (81-100)	frecuencia	5	3	1	9
		% Calificación	55.6%	33.3%	11.1%	100.0%
		% Estrato	1.8%	1.6%	1.2%	1.6%
		% of Total	.9%	.5%	.2%	1.6%
Total	frecuencia	282	192	81	555	
	% Calificación	50.8%	34.6%	14.6%	100.0%	
	% Estrato	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
	% of Total	50.8%	34.6%	14.6%	100.0%	
Chi-Square Tests						
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)			
Pearson Chi-	5.601 ^a	4	.231			
Likelihood	5.871	4	.209			
Linear-by-Linear	1.364	1	.243			
N of Valid	555					

Tabla 2. Análisis de Chi-cuadrado entre las variables estrato socioeconómico y la calificación de ignorancia.

Análisis de Chi-cuadrado entre las variables Estrato socioeconómico y Calificación de ignorancia						
			Estrato			
			Estrato Alto	Estrato Medio	Estrato Bajo	Total
Calificación de ignorancia	Menor ignorancia (calificación de ignorancia de 1-40)	frecuencia	114	60	29	203
		% Ignorancia	56.2%	29.6%	14.3%	100.0%
		% Estrato	40.4%	31.3%	35.8%	36.6%
		% of Total	20.5%	10.8%	5.2%	36.6%
	Mayor ignorancia (calificación de ignorancia de 41-100)	frecuencia	168	132	52	352
		% Ignorancia	47.7%	37.5%	14.8%	100.0%
		% Estrato	59.6%	68.8%	64.2%	63.4%
		% of Total	30.3%	23.8%	9.4%	63.4%
Total		frecuencia	282	192	81	555
		% Ignorancia	50.8%	34.6%	14.6%	100.0%
		% Estrato	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% of Total	50.8%	34.6%	14.6%	100.0%
Chi-Square Tests						
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)			
Pearson Chi-	4.170 ^a	2	.124			
Likelihood	4.201	2	.122			
Linear-by-Linear	1.954	1	.162			
N of Valid	555					

Tabla 3. Análisis de Chi-cuadrado entre las variables Estrato socioeconómico y Contexto: actividades ecológicas dentro de la familia.

Análisis de Chi-cuadrado entre las variables Estrato socioeconómico y Contexto: actividades ecológicas dentro de la familia					
		Estrato			
		Estrato Alto	Estrato Medio	Estrato Bajo	Total
Actividades ecológicas dentro de la familia	Si	188	100	52	340
		55.3%	29.4%	15.3%	100.0%
		67.6%	52.4%	65.8%	62.0%
		34.3%	18.2%	9.5%	62.0%
	No	90	91	27	208
		43.3%	43.8%	13.0%	100.0%
		32.4%	47.6%	34.2%	38.0%
		16.4%	16.6%	4.9%	38.0%
Total	278	191	79	548	
	50.7%	34.9%	14.4%	100.0%	
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
	50.7%	34.9%	14.4%	100.0%	

Análisis de Chi-cuadrado		
	Value	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson	11.769 ^a	.003
Likelihood	11.663	.003
Linear-by-Linear	2.338	.126
N of Valid	548	
a. 0 cells (.0%) have expected less than 5. The minimum expected		

Tabla 4. Análisis de Chi-cuadrado entre las variables estrato socioeconómico y contexto: actividades en la escuela.

Análisis de Chi-cuadrado entre las variables Estrato socioeconómico y Contexto: actividades ecológicas dentro de la escuela					
		Estrato			Total
		Estrato Alto	Estrato Medio	Estrato Bajo	
Actividades ecológicas dentro de la escuela	Si	86	95	53	234
		36.8%	40.6%	22.6%	100.0%
		31.0%	49.5%	67.9%	42.8%
		15.7%	17.4%	9.7%	42.8%
	No	191	97	25	313
		61.0%	31.0%	8.0%	100.0%
		69.0%	50.5%	32.1%	57.2%
		34.9%	17.7%	4.6%	57.2%
Total	277	192	78	547	
	50.6%	35.1%	14.3%	100.0%	
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
	50.6%	35.1%	14.3%	100.0%	

Análisis de Chi-cuadrado		
	Value	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson	39.283 ^a	.000
Likelihood	39.664	.000
Linear-by-Linear	39.212	.000
N of Valid	547	
a. 0 cells (.0%) have expected less than 5. The minimum expected cell count is 1.00.		

Tabla 5. Análisis de Chi-cuadrado entre las variables Estrato socioeconómico y Contexto: actividades ecológicas dentro de la colonia.

Análisis de Chi-cuadrado entre las variables Estrato socioeconómico y Contexto: actividades ecológicas dentro de la colonia					
		Estrato			Total
		Estrato Alto	Estrato Medio	Estrato Bajo	
Actividades ecológicas dentro de la colonia	Si	93	58	20	169
		55.0%	33.1%	11.8%	100.0%
		33.9%	29.2%	26.0%	31.1%
		17.1%	10.3%	3.7%	31.1%
	No	181	138	57	374
		48.4%	36.4%	15.2%	100.0%
		66.1%	70.8%	74.0%	68.9%
		33.3%	25.0%	10.5%	68.9%
Total		274	192	77	543
		50.5%	35.4%	14.2%	100.0%
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		50.5%	35.4%	14.2%	100.0%

Análisis de Chi-cuadrado		
	Value	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson	2.311 ^a	.315
Likelihood	2.331	.312
Linear-by-Linear	2.275	.331
N of Valid	543	

a. 0 cells (.0%) have expected less than 5. The minimum expected cell count is 1.

Figuras

Figura1. Conocimiento objetivo: calificación general.

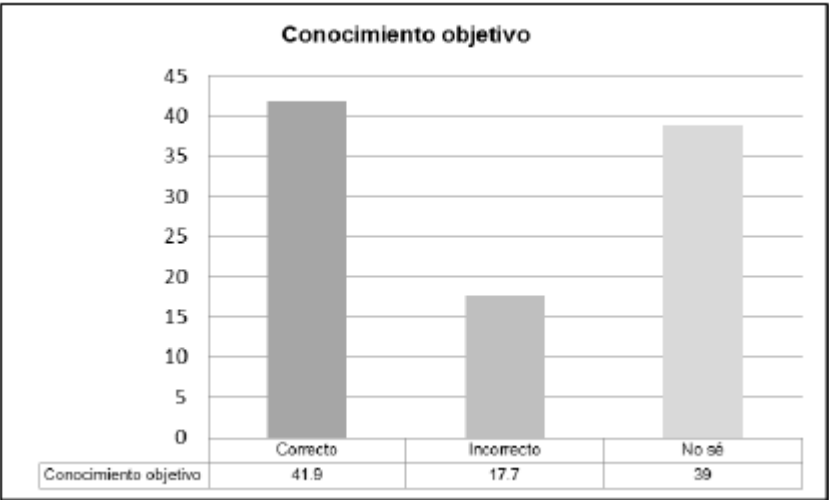


Figura 2. Conocimiento objetivo por categorías: generales, aire, agua y suelo

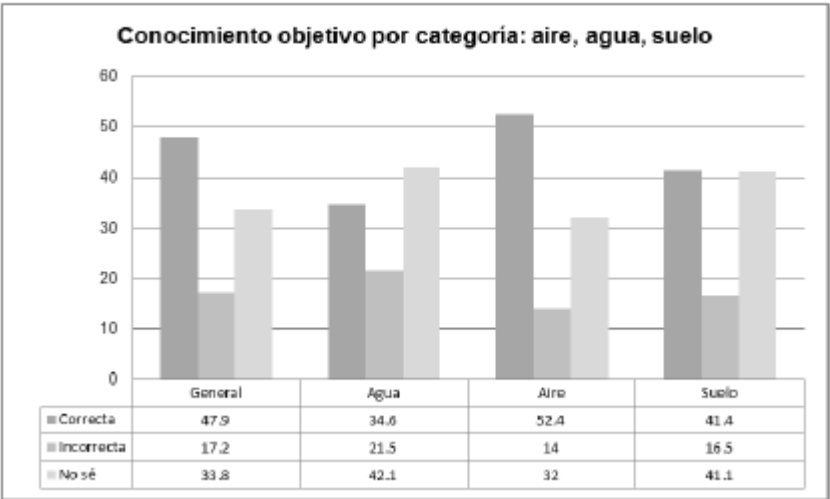


Figura 3. Atribución: de fuentes de conocimiento para asuntos del medio ambiente.

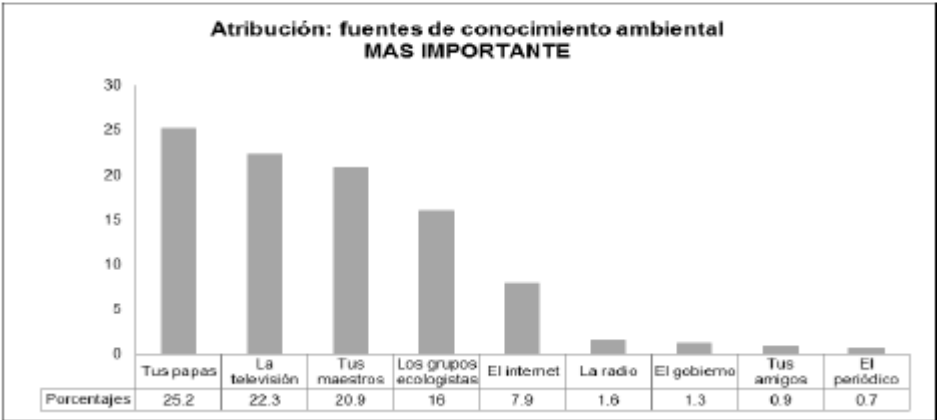
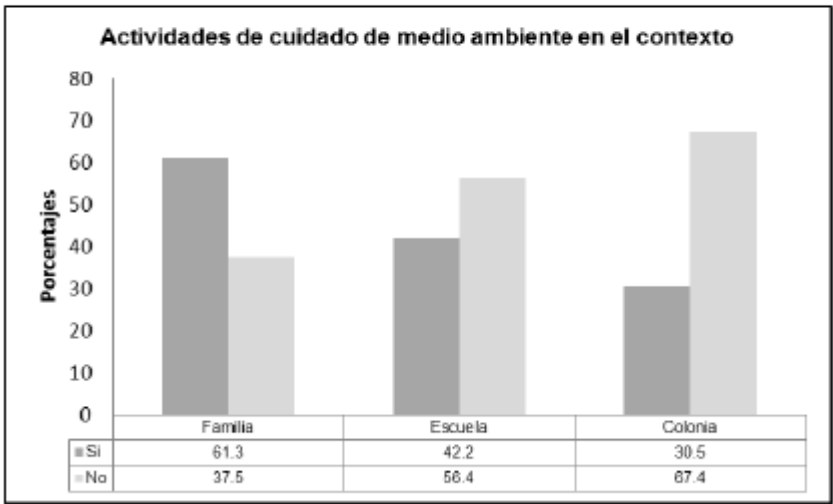


Figura 4. Acciones de cuidado del medio ambiente en el contexto: familia, escuela, colonia.



EL BURNOUT Y SU IMPACTO EN LOS DOCENTES DE ÁREAS ADMINISTRATIVAS Y CONTABLES EN UNIVERSIDADES PÚBLICAS

Partida, A.¹, Blanco, M.², Osorio, J.³, Jardines, J.⁴

^{1,2,3,4} UANL, Administración, “Monterey”, Mexico

abel.partidap@uanl.mx, moniblanco77@hotmail.com, economíajesus@yahoo.com.mx,

francisco.jardinesg@uanl.mx

Trabajo preparado para su presentación en el

Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL

Eje Temático: Investigación Educativa Interdisciplinaria

- b. Autogestión de los aprendizajes, los roles y funciones del profesor universitario (didácticas especiales).

RESUMEN

Existen diversos factores que pueden afectar el bienestar psicológico y la calidad y eficacia del desempeño laboral de las personas en las organizaciones en general. Entre ellos se encuentra el estrés laboral, que genera en el recurso humano diferentes alteraciones y desgastes físicos y psicológicos que disminuyen el rendimiento laboral, repercutiendo no solo a nivel operativo y administrativo, sino en la conducta del individuo así como en su estado anímico. Este reflejo que denota estrés laboral es considerado clínicamente como Síndrome de Quemarse en el Trabajo (SQT) o llamado en inglés “Burnout”. Este síndrome es considerado como una reacción a tres determinados estresores laborales como el cansancio emocional, la despersonalización y la baja realización personal que se tiene cuando se realiza la actividad laboral. Por lo que, ésta investigación explora básicamente: Cuál es el nivel de estrés laboral de los docentes universitarios en las áreas contables y administrativas medido a través del SQT?, lo que permitirá conocer si la edad, el género o tener pareja son factores que se relacionan en sujetos que padecen

el síndrome de SQT, o si la antigüedad laboral, el tipo de contrato y las relaciones laborales tienen algún grado significativo de relación con el nivel de estrés laboral. Es curioso encontrar como resultados de esta investigación que los niveles de estrés laboral medidos a través del SQT son muy bajos casi inexistentes ya que los docentes de estas áreas administrativas y contables en universidades públicas señalan tener una alta satisfacción profesional y personal.

Palabras claves: “Burnout” (SQT), Docentes, Universidad, Estrés Laboral, Satisfacción.

INTRODUCCIÓN

Durante varios años las investigaciones de mejora que analizan a las empresas tuvieron como objetivo, determinar las necesidades de éstas para obtener mayor crecimiento, desarrollo, rentabilidad, etc.. Los resultados de estos estudios se enfocaron a buscar el aprovechamiento íntegro de sus diferentes recursos (financieros, materiales, tecnológicos, humanos, etc.). Sin embargo, un grupo de estudiosos (Loo, 1996; Maslach, 1996; Gil-Monte, 2000, etc.) han profundizado en los síntomas de ánimo y responsabilidad que presentan los trabajadores al realizar sus labores dentro de las organizaciones.

Los trabajadores están expuestos en cualquier momento de su existencia a padecer alguna condición estresante. Como lo mencionan algunos autores: el estrés es un proceso complejo en el cual el individuo responde a demandas o situaciones amenazante (estresores) con un patrón de respuestas por parte del organismo que pueden ser fisiológicas, conductuales, cognitivas, emocionales o una combinación de todas éstas (Hawkes & Dedrick, 1983).

Un grupo de personas que pueden estar sujetos, como cualquier otro, a presentar estas reacciones, es el que pertenece al sector educativo. El docente al desarrollar su actividad laboral puede estar expuesto a diversos estresores o situaciones sociales, políticas, económicas, culturales, biológicas y psicológicas, entre otras, que originan estados de estrés que afectan su

salud. Lo alarmante de esta situación es que en la mayoría de los casos, el docente y la institución no se percatan de la existencia de este problema de estrés laboral. Se conoce que en las universidades públicas se presenta la problemática de la sobre demanda, teniendo en varias ocasiones salones de clases de más de 50 alumnos y una sobrecarga importante de clases frente a grupo que afecta el estado estresante de los docentes, sobre todo de las áreas administrativas y contables que son una de las más demandadas en México.

Planteamiento del problema.

Podemos revisar algunos estudios que muestran que las personas en contacto permanente con otras personas llegan a mostrar un alto cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal conocidas como “Burnout” o Síndrome de Quemado por el Trabajo (SQT)). Este síndrome puede presentarse entre individuos que trabajan con personas al exigir de ellos un desempeño laboral elevado. Este sobreesfuerzo que se vive, es solo la exigencia presentada por docentes para mantenerse en una competitividad donde triunfa el más capacitado, el que tienen una mayor preparación académica o que tiene una experiencia profesional exitosa.

Además la exigencia actual de los alumnos obliga al docente a actualizarse continuamente y en ocasiones se sienten presionados por la relación que se ha modificado entre los alumnos y el docente, sobre todo en los cambios del sistema educativo actual. Por tal motivo es necesario cuestionarnos lo siguiente: ¿Cómo afecta el Síndrome del “Burnout” a los docentes de universidades públicas?, ¿Se genera un alto nivel de estrés entre los docentes de áreas contables y administrativas?, ¿Los altos niveles de estrés son considerados el inicio del “Burnout”?,

A partir de estos cuestionamientos es necesario profundizar en el tema, debido a que tanto las actividades laborales como los resultados de las mismas dan la pauta para que el nivel de

estrés aumente en el personal docente, pudiéndose presentar un alto porcentaje de cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal que afectan al individuo y al cumplimiento de los objetivos de la institución. Como lo señala Gil-Monte (2002), el estrés derivado de la realización del trabajo es una de las principales causas de enfermedad laboral y de ausentismo, y que da origen a una multitud de accidentes.

En base a varios estudios de la actualidad podemos afirmar que los tiempos van cambiando, las exigencias del mundo moderno cada vez son mayores y ello conlleva a que el estrés que en un momento dado determinó la supervivencia del ser humano, ahora poco a poco se vuelva el motivo por el cual la vida misma se ve amenazada. Es importante mencionar, que en la era que estamos viviendo considerada como de la alta tecnología, exige que el mundo se interrelacione y con ello el nivel de requerimientos es más amplio, principalmente para aquellas personas que dirigen las empresas, las cuales diariamente deben esforzarse por establecer estrategias cada vez más competitivas y difíciles de alcanzar. Razón por la cual nos planteamos la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es el nivel de estrés laboral de los docentes universitarios en las áreas contables y administrativas medido a través del SQT?

OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

El propósito principal de esta investigación es determinar los niveles de “Burnout” o Grado de Síndrome de Quemado por el Trabajo (SQT) de los docentes de una Facultad de Administración y Contaduría de una universidad pública en México y medir así el grado de estrés laboral que presentan a través del cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal en correlación con los siguientes factores personales como la edad, el género y además si tienen algún grado significativo de relación con los niveles de SQT el estado civil, el

tipo de contratación, la categoría laboral, la antigüedad laboral, los dependientes económicos y el grado académico que puede traer como consecuencia el estrés laboral. También se pretende conocer que tan satisfechos están en sus relaciones laborales y personales.

FORMULACIÓN DE LA HIPÓTESIS

El diagnóstico del Grado de Síndrome de Quemado por el Trabajo (SQT) de los docentes de educación superior de las áreas contables y administrativas de las universidades públicas muestran un grado de estrés ALTO en sus actividades laborales y no satisfechos.

JUSTIFICACIÓN

Los requerimientos actuales de calidad afectan también a los docentes que se ven sometidos diariamente a exigencias que muchas veces están por arriba de su capacidad de resistencia, lo que llega a hacer que esto genere repercusiones en su estado de salud. Por ello nace la necesidad de conocer el origen del estrés que se vive diariamente y que puede ser medido a través del cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal dentro del SQT. Al determinar los factores tanto personales (edad, género...) como laborales (tipo y categoría de contratación...) que tienen algún grado significativo de relación con los niveles de SQT que puede traer como consecuencia el estrés laboral entre los docentes, se pueden proponer políticas públicas educativas direccionadas que permita mejorar esta problemática en los docentes de universidades públicas en México.

De esta manera, si logramos ayudar al docente con mejores políticas educativas, podremos mejorar el proceso de aprendizaje y ayudar al alumnado que depende de él. Es

importante comprender que los docentes, como cualquier otro grupo laboral, no desempeñan sus carreras únicamente motivados por el dinero, sino por muchas otras razones.

Limitaciones demográficas.

Tomando en cuenta las condiciones necesarias para la realización de este estudio, se hizo la elección de llevarlo a cabo en Facultad de Contaduría Pública y Administración (FACPYA) de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), como un caso de estudio. La UANL es la tercera universidad pública más grande de México, cuenta con alrededor de 141 mil estudiantes, que son atendidos por 6 mil 097 docentes (2 mil 909 son de tiempo completo) y es la universidad pública más importante del norte de México y FACPYA es una de las facultades con un mayor número de alumnos y profesores de la universidad, cuenta con más de 13,000 estudiantes en sus 4 licenciaturas, 3 programas de Maestría y 2 Programas de Doctorado.

Es importante señalar que la metodología puede ser tomada en cuenta por otras facultades y universidades para medir los niveles de SQT y sobre todo para realizar estudios comparativos que permitan la mejora de la situación de los docentes de universidades públicas.

MARCO TEÓRICO

Según Silvero (2006) el tipo de emociones o estados afectivos que se han estudiado en el profesor se pueden generalizar en tres líneas: Los primeros centran el análisis de las emociones y su influencia negativa o positiva en la motivación (Weiner, 1986). Los segundo, han estudiado las conductas comunicativas del profesor en el aula (Wazner & McCroskey, 1998) que muestran que existe una correlación directa entre satisfacción e implicación del profesor y niveles motivacionales altos en el alumno, a la vez que prueba menores niveles de ansiedad en las labores escolares (Chesebro & McCroskey, 2001; Chistensen & Menzel, 1998). Finalmente,

tenemos la línea de investigación sobre cuestiones de procesos psicoafectivos de carácter negativo para la satisfacción y eficacia entre los docentes. Así la mayor parte de las investigaciones realizadas sobre ello giran en relación a la generación de estudios de estrés y ansiedad docente, como consecuencia de la insatisfacción y desmotivación, causadas generalmente por sobre carga laboral y falta de recursos lo que limita llevar a cabo tener resultados de calidad (Alberg, 1999; Dierendock, Buunk, & Schaufeli 2001; Gil-Monte y Peiró, 1998-1999a) especialmente en el contexto de la Universidad (Brunetti, 2001)

El Burnout o Síndrome de Quemarse por el Trabajo (SQT) es una de las consecuencias derivadas del elevado estrés en trabajo. El concepto se ha ido modificando a lo largo de los años, en un principio se le definía como “Sensación de fracaso y una existencia agotada o gastada que resultaba de una sobrecarga por exigencias de energías, recursos personales o fuerza espiritual del trabajador (Freudenberg, 1974). Pines (1981) logró describirlo de una forma más clara al definirlo como una experiencia general de agotamiento emocional, actitudinal y físico. En 1981, Maslach definió el concepto de Síndrome de Quemarse por el Trabajo (SQT) desde una perspectiva tridimensional caracterizada por:

1. Agotamiento Emocional: Se define como cansancio y fatiga física, psíquica o como una combinación de ambos. Es la sensación de no poder dar más de sí mismo a los demás.

2. Despersonalización: Se entiende como el desarrollo de sentimientos, actitudes y respuestas negativas, distantes y frías hacia otras personas, especialmente los pacientes, clientes, usuarios, alumnos, etc. Se acompaña de un incremento en la irritabilidad y una pérdida de motivación.

3. Sentimientos de baja Realización Personal y/o Profesional: Surge cuando se verifica que las demandas que se le hacen exceden su capacidad para atenderlas de forma competente.

Estos tres elementos tienen un impacto directo con el estrés, como lo señalan otras investigaciones que manifiestan que el síndrome de Burnout tiene como consecuencia la disminución de la productividad laboral, debido principalmente a una baja satisfacción y motivación laboral, por lo que al final de cuentas impacta en la calidad de su trabajo (Boyle y otros, 1995; Gugliemi & Tatrow, 1998 ; Pithers & Fogarty, 1995).

Al respecto, autores como Dierendock, Buunk y Shaufeli (2001) y García (1993) señalan que este Síndrome se manifiesta en las profesiones asistenciales, como puede ser el caso de profesiones sanitarias y docentes, ya que tienen como factor común el contacto directo con personas. En la actualidad, un problema básico es la variedad de formas en que se manifiesta el fenómeno del estrés entre docentes, ya que durante los diez últimos años se han producido muchos cambios que han dado como resultado docentes desilusionados que expresan sus preocupaciones y que sacan a la luz el problema del estrés (Travers y Cooper, 1997).

Muchos de los que han estudiado el estrés entre docentes han intentado estimar el porcentaje de los educadores que padecen estrés evidente. Las conclusiones son muy variadas, hasta el punto en que los estudios han concluido que la cifra varía entre un 30% y 90 % (Hawkes & Dedrick, 1983; Laughlin, 1984).

El proceso de enseñanza aprendizaje a cambiado y las exigencias también, hay corrientes como los señala Bixio (2010) que le cuestionan a la escuela que enseña conocimientos no actualizados y que no responden a las nuevas demandas del mundo actual. Los mismos docentes reconocen que se ha modificado el escenario educativo y para poder seguir con sus mismas

prácticas inventan estrategias didácticas. Todo se hace con la intención de que las teorías académicas, si es que al menos las tienen, alcancen para poder explicar las nuevas situaciones y los nuevos "roles" de los profesores. En base a estos nuevos roles, Bixio (2010) diferencia cuatro tipos de posiciones de docentes al momento de ejercer la educación:

a. Aceptación resignada. Existe pesimismo pedagógico, de que nada se puede hacer, se reconoce que los docentes han sido superados por la tecnología, que no hay apoyo de los padres, que a los estudiantes no les interesa la escuela. Es una posición trágica de que sueña con la escuela que fue, con la escuela perdida.

b. Negación abnegada. Se responsabiliza a la pérdida de valores lo que hace que no se valore la escuela. Se culpan a los medios de comunicación, a las nuevas formas de entretenimiento de los jóvenes, etc., y el chivo emisario es la tecnología. Por lo que se debe re-vivir los valores en la escuela de “respeto”, “obediencia”, “orden” y “disciplina” como elementos indispensables

c. Voluntarismo Ingenuo. Aquí se responsabiliza en primera instancia a los docentes por su falta de capacitación, por lo que se sugiere estimular la meritocracia entre los docentes tratando de premiar la asistencia a cursos y su capacitación.

d. Entusiasmo Crítico. Existe un optimismo con esperanza crítica e ilusión. Se argumenta que el valor de la escuela no está dado en la información que trasmite sino en los modos como se trabaja dicha información. Se argumenta que la relación entre los procesos de transmisión y socialización es la clave dentro de la escuela, al grado en que los conocimientos son, la excusa para sociabilizar (Cullen, 1997).

Otras vertientes señalan que la problemáticas que padecen los docentes tiene su raíz en que la sociedad moderna, en donde se ha mezclado modernidad y narcisismo, existe una

resistencia a las exigencias. Rendueles (1994) argumenta que nuestras sociedades de bienestar están convirtiéndose en sociedades dirigidas a que nos sintamos bien. El Estado en su función de vigilante casi ha desaparecido, convirtiendo a la sociedad en una sociedad terapeuta. De aquí que la nombra "terapiocracia". Dicho fenómeno no es ajeno en las universidades, en donde según Ruiz Paz (1999) la pedagogía se ha politizado y reina un gran paternalismo que intenta "proteger" a los alumnos de los esfuerzos.

Al mismo tiempo que esto pasa, los docentes se han burocratizado más que nunca. Debido a que actualmente, los maestros deben de documentar proyectos, materiales, publicar en libros, revistas, capacitarse, entre otras actividades. Así al mismo tiempo que se introduce mayor vigilancia para los maestros a través de mecanismos político-burocrático, se da la sociedad de complacencia para los alumnos. Por lo anterior, los maestros son expuestos a una doble presión, debido que cargan con la responsabilidad del desempeño de los alumnos y de él mismo al momento de exigirle publicar, asistir a reuniones interminables, asistir a cursos y estar actualizado con la nueva tecnología. (Enkvist, 2010).

METODOLOGÍA

El diseño metodológico utilizado es no experimental y el tipo de investigación es exploratorio, descriptivo y correlacional. El presente trabajo de investigación se realiza con un enfoque cualitativo y cuantitativo en donde se utilizó la investigación bibliográfica para el desarrollo del marco teórico y la investigación de campo a través de cuestionarios para obtener información relevante para la investigación. Se adaptó un instrumento de medición válido y confiable basándose en los ya establecidos para medir el grado del SQT (cuestionario sobre los atributos de la Organización (CATO) y el cuestionario de Maslach Burnout Inventory (MBI). Se

utilizó una clasificación de respuestas tipo Likert empleando una escala de 1 a 7, donde el “7” representa la situación de Todos los días y el “1” de Nunca.

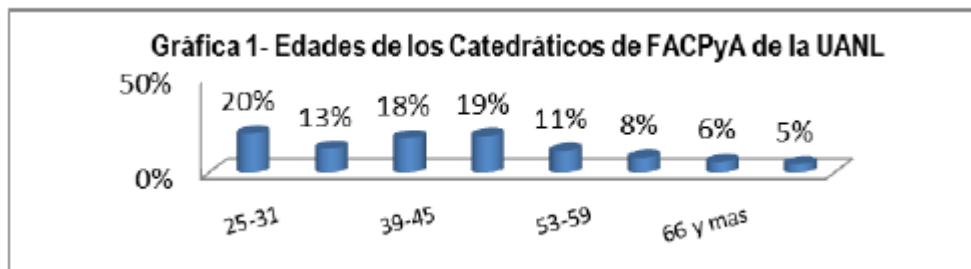
Se determinó el tamaño de la muestra en base a la población total de profesores de FACPyA de la UANL que es de 557 profesores. Se aplicó la fórmula estadística para calcular una muestra con un intervalo de confianza al 95 %; estos cálculos dan como resultado un tamaño de muestra de 59 personas. Se aplicaron las encuestas en los tres turnos de la licenciatura y en el Posgrado, obteniéndose 88 encuestas. Finalmente se utilizó el sistema SPSS como herramienta estadística para el análisis de resultados.

RESULTADOS

Se presentan a continuación los resultados estadísticos de las tres partes del cuestionario que fue aplicado a los docentes que laboran en la FACPyA de la UANL y que amablemente nos contestaron. Se analiza el perfil de los docentes, la satisfacción tanto laboral como profesional y los niveles de SQT en relación al nivel de estrés en sus actividades docentes dentro de la Facultad.

I- En cuanto al perfil de los docentes encuestados encontramos los siguientes resultados:

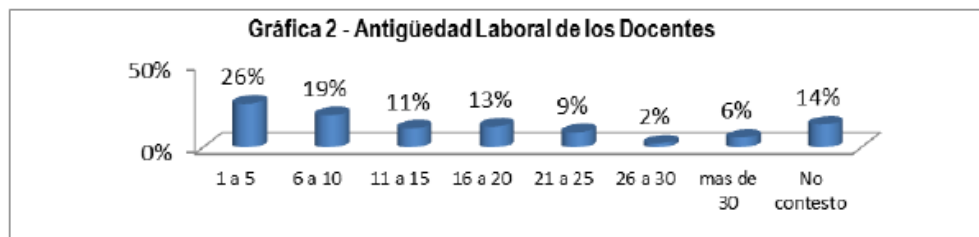
- a) El 60% fueron docentes de sexo masculino y 40% femenino.
- b) El 66% de los que contestaron esta pregunta son casados y el 34% solteros.
- c) El 70% de los catedráticos son menores de 52 años.



d) El 56% tienen más de dos hijos y solo el 25% no tienen hijos.

e) Más del 80% tienen estudios de Posgrado (60% cuentan con nivel de estudios de Maestría y 20% de Doctorado).

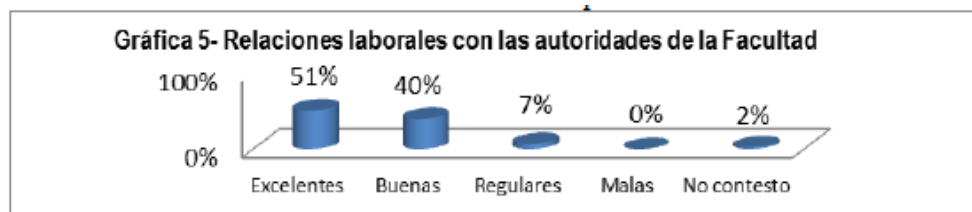
f) El 45% tienen menos de 10 años de antigüedad laboral y solo 8% tienen más de 25 años.



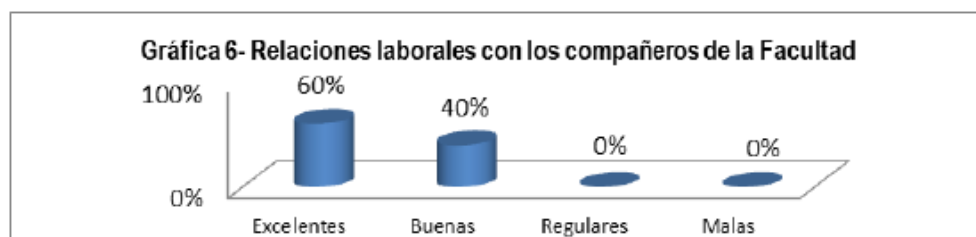
g) En cuanto al tipo de contratación, los resultados muestran que más del 50% tienen contrato definitivo y la mayoría con la categoría de Profesor de Tiempo Completo. El 41% no tienen una contratación definitiva y esto se puede explicar porque los estudios impartidos en la Facultad son de tipo Profesionalizante (aplicadas), por lo que se requiere profesores de reconocida trayectoria empresarial.

II- En cuanto a la satisfacción tanto laboral como profesional los resultados son los siguientes:

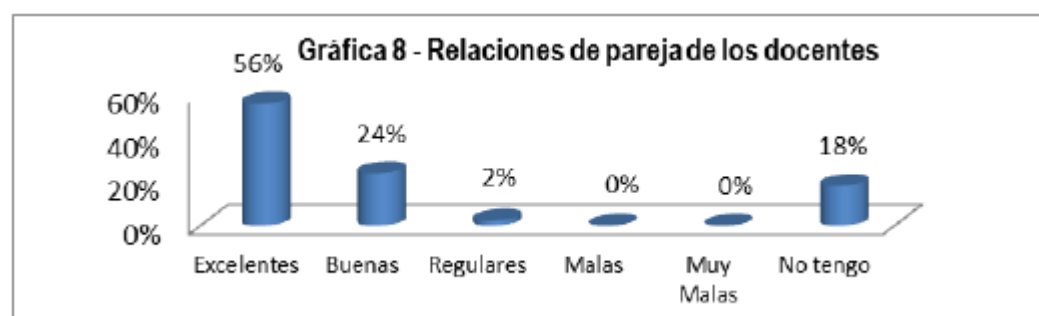
a) En forma general las relaciones laborales de los docentes de FACPyA de la UANL son buenas e incluso el 51% señala que son excelentes.



b) Las relaciones laborales con sus compañeros muestran una satisfacción laboral alta.



c) De igual manera, manifiestan tener muy buenas relaciones en el hogar, 82% excelentes y 17% buenas. Con respecto a las relaciones de pareja de los docentes de la UANL encuestados son muy buenas solo el 2% dijo tener relaciones de pareja regulares y 18% señaló no tenerlas. En base estos dos graficas podemos asegurar que los docentes tienen una satisfacción personal alta.



III- En cuanto a los resultados de Agotamiento Laboral (SQT)

Se presentan las siguientes tablas que permitirán mostrar el nivel de estrés de los docentes de FACPyA de la UANL.

a) Midiendo el Síndrome de Quemado por el Trabajo, en base a la dimensión de Cansancio Emocional en los docentes de FACPyA de la UANL se observa (tabla 1) que el cansancio es BAJO en ambos géneros, aunque algunos índices son ALTO en edades de 32-45 años.

Tabla 1.- Nivel de Cansancio Emocional por sexo y edad de encuestados

Edad	TOTALES		CANSANCIO EMOCIONAL (CE)					
			HOMBRES			MUJERES		
	Hombres	Mujeres	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
25-31	5	13	4	1	0	10	3	0
32-38	4	9	3	0	1	6	2	1
39-45	8	8	6	1	1	8	0	0
46-52	8	11	5	3	0	10	1	0
53-59	5	5	3	2	0	4	1	0
60-66	5	7	4	1	0	7	0	0
TOTALES	35	53	25	8	2	45	7	1

b) En cuanto a la dimensión de la Despersonalización, como actitudes distantes en el SQT, se muestra (tabla 2) que es más BAJO para hombres (80%) que para mujeres (71.69%), las cuales incluso muestran un nivel MEDIO de actitud distante (el 37%). En edades los hombres entre 25 y 45 años son menos distantes y las mujeres son menos frías entre los 46 y 66.

Tabla 2.- Nivel de Despersonalización por sexo y edad de encuestados

Edad	TOTALES		DESPERSONALIZACIÓN (DE)					
			HOMBRES			MUJERES		
	Hombres	Mujeres	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
25-31	12	6	10	1	1	3	3	0
32-38	2	10	2	0	0	7	3	0
39-45	9	7	8	1	0	5	2	0
46-52	8	12	5	2	1	8	3	1
53-59	2	8	2	0	0	6	2	0
60-66	2	10	1	1	0	9	0	1
TOTALES	35	53	28	5	2	38	13	2

c) Con respecto a la Realización Personal del SQT por género, se observa que es más ALTO en los hombres (57.14%) que en las mujeres (43.38%), y por edades encontramos que los docentes de 39 a 52 muestran algunos niveles de MEDIO y BAJO nivel de realización personal.

Tabla 3.- Nivel de Realización Personal por sexo y edad de encuestados

Edad	TOTALES		HOMBRES			MUJERES		
	Hombres	Mujeres	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo
25-31	12	6	7	3	2	2	4	0
32-38	3	10	2	1	0	4	4	2
39-45	9	7	6	3	0	1	5	1
46-52	7	12	3	4	0	5	4	3
53-59	2	8	1	1	0	4	2	2
60-66	2	10	1	1	0	7	1	2
TOTALES	35	53	20	13	2	23	20	10

d) Es curioso observar que los docentes solteros presentan en promedio un nivel de SQT más elevado que los casados (tabla 4 y 5) y sobre todo en los hombres. En cuanto a la edad de los solteros son los más jóvenes que manifiestan niveles MEDIOS de SQT.

Tabla 4.- Nivel de SQT por Sexo y Estado Civil Solteros

	BAJO		MEDIO		ALTO	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
25-31	4	0	4	5	0	1
32-38	1	0	0	3	0	1
39-45	1	0	2	1	1	2
46-52	1	0	0	0	0	1
60-66	0	0	0	0	0	0
Totales	7	0	6	9	1	5

e) En cuanto a la edad, son los casados de 46 a 52 años presentan niveles MEDIOS de SQT, y en género, son los hombres mayores de 53 años.

Tabla 5.- Nivel de SQT por Sexo y Estado Civil Casados

BAJO	MEDIO	ALTO
------	-------	------

	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
25-31	0	0	4	0	0	0
32-38	0	4	1	2	0	0
39-45	4	4	2	1	0	0
46-52	1	9	5	2	0	0
53-59	0	5	0	3	0	0
60-66	1	4	0	1	0	0
Más de 66	0	3	0	2	0	0
Totales	6	29	12	11	0	0

f) El nivel de SQT por tipo de contratación muestran que los niveles son BAJOS Y MEDIOS en general, sobre todo en los docentes hombres de contrato definitivo mientras que las mujeres SIN contrato definitivo presentan niveles más ALTOS.

Tabla 6.- Nivel de SQT por Sexo y Tipo de Contratación

	BAJO		MEDIO		ALTO	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Definitivo	8	20	0	14	0	0
Determinado	8	15	14	9	0	1
Totales	16	35	14	23	0	1

g) De manera específica cuándo se analiza la categoría, ninguno presenta niveles altos, la única diferencia la hacen los profesores de tiempo completo con niveles MEDIOS.

Tabla 7.- Nivel de SQT por Sexo y Categoría de Contratación

Años	BAJO		MEDIO		ALTO	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
TIEMPO COMPLETO	17	6	11	10	0	0
MEDIO TIEMPO	3	3	0	1	0	0
HORA CLASE	16	6	6	9	0	0
TOTALES	36	15	17	20	0	0

h) Con respecto a los años de antigüedad, son los docentes que tienen menos años de 1 a 5 que presentan niveles MEDIOS, sobre todo los hombres.

Tabla 8.- Nivel de SQT por Sexo y Antigüedad Laboral

	BAJO		MEDIO		ALTO	
Años	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
1-5	9	3	2	11	0	0
6-10	10	7	7	2	0	0
11-15	5	2	1	2	0	0
16-20	4	2	2	4	0	0
TOTALES	28	14	12	19	0	0

i) El SQT por dependientes económicos de los docentes de FACPYA, presenta que las mujeres de tres dependientes económicos tienen el SQT más Bajo, mientras que para los hombres en un nivel Medio.

Tabla 9.- Nivel de SQT por Sexo y Dependientes Económicos

	BAJO		MEDIO		ALTO	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
NINGUNO	8	5	4	5	0	0
UNO	6	4	2	4	0	0
DOS	8	3	3	5	0	0
TRES	9	1	6	5	0	0
MÁS DE TRES	5	2	2	1	0	0
TOTALES	36	15	17	20	0	0

j) En cuanto al grado académico de los docentes se observa que los niveles de SQT son bajos, aunque se concentran niveles medios a los que tienen nivel de Maestría.

Tabla 10.- Nivel de SQT por Sexo y Grado Académico

	BAJO		MEDIO		ALTO	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
LICENCIATURA	6	3	1	3	0	0
ESPECIALIDAD	0	0	1	0	0	0
MAESTRÍA	21	10	11	12	0	0
DOCTORADO	9	2	4	3	0	0
POSDOCTORADO	0	0	0	2	0	0
TOTALES	36	15	17	20	0	0

k) Finalmente, al analizar los resultados estadísticos sobre los niveles de SQT por Sexo y Edad, podemos observar que no son ALTOS, solo para las mujeres se concentra en MEDIO para

las edades entre 25 y 31 años y para los hombres en todas las edades se presentan niveles MEDIOS .

Tabla 11.- Nivel de SQT por Sexo y por Edades

	BAJO		MEDIO		ALTO	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
25-31	3	3	9	3	0	0
32-38	2	7	1	3	0	0
39-45	5	4	4	3	0	0
46-52	3	10	4	2	0	0
53-59	1	5	1	3	0	0
60-66	1	7	1	3	0	0
TOTALES	15	36	20	17	0	0

Conclusiones.

De manera específica al analizar el perfil de los docentes encuestados, de la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de Nuevo León, podemos señalar que el 60% fueron docentes de sexo masculino y 40% femenino, el 66% son casados y el 34% solteros. La mayoría son menores de 52 años; el 56% tienen más de dos hijos y sólo el 25% no tienen hijos. Más del 80% tienen estudios de Posgrado, el 45% tienen menos de 10 años trabajando y sólo el 8% tienen más de 25 años. La mitad de los docentes tienen contrato Determinado y la otra Definido y solo el 50% es profesor de Tiempo Completo, por lo que podemos concluir de manera general que los encuestado son docentes jóvenes con hijos, con buena preparación académica, que la mayoría tienen trabajando entre 5 y 15 años de antigüedad y que la mitad tienen contrato definitivo.

En cuanto a la satisfacción tanto laboral como profesional los resultados muestran que de manera general, todos están satisfechos con su trabajo y vida personal ya que más del 90% manifestó que son buenas y/o excelentes las relaciones laborales con las autoridades de la

Facultad, así como con sus compañeros de trabajo. De igual manera los docentes señalan que son muy buenas las relaciones personales en su hogar y las relaciones de pareja, aunque este último aspecto presentó un indicador ligeramente bajo ya que solo el 2% dijo tener relaciones de pareja regulares y 18% señaló no tenerlas.

Con respecto al Síndrome de Quemado por el Trabajo (SQT) en los docentes de la FACPyA de la UANL, es importante concluir que ninguno presenta niveles ALTOS y una gran mayoría presentan niveles BAJOS, ya que en el aspecto de Cansancio Emocional (CE) y el de Despersonalización (DE) de manera general son Bajos y por otra parte el criterio de Realización Personal (RP) es Alto, por lo que nuestra hipótesis se rechaza al asegurar que en base a los resultados los docentes presentan niveles bajos de estrés laboral y además están satisfechos personal y profesionalmente.

Al hacer un análisis según las diferentes variables propuestas se encontró de manera general que tanto hombres como mujeres presentan niveles bajos y medios de SQT tanto en docentes casados como solteros, de contrato determinado o definitivo y docentes de Tiempo Completo o Medio Tiempo y sin distinción en los años laborando. Mientras que el análisis del nivel de SQT por sexo se encontraron resultados con diferencias ya que en cuanto a dependientes económicos se presentó índices Bajos más en mujeres que en hombres docentes de FACPYA, al igual que en base al grado académico es mal Bajo en mujeres que en hombres, mientras que en cuanto al nivel de SQT por Edades se presentan indicadores más Altos en los hombres que en las mujeres.

A manera de conclusión general podemos rechazar nuestra hipótesis ya que el diagnóstico del Grado de Síndrome de Quemado por el Trabajo (SQT) de los docentes de educación superior de las áreas contables y administrativas de las universidades públicas, caso de estudio FACPYA-

UANL muestran un grado de estrés BAJO en sus actividades laborales y un estrés MEDIO en solo algunos aspectos como en función de los dependientes económicos, grado académico y la edad de los académicos.

Recomendaciones y contribuciones.

Las recomendaciones de acuerdo a los resultados de la presente investigación son:

a) Retener y darles contrato definitivo a los docentes jóvenes con buen nivel de preparación académica, donde la mayoría tenga trabajando entre más de 5 años de antigüedad a través del otorgamiento de bases, medias plantas y plantas completas.

b) Que los docentes trasmitan a los estudiantes en las aulas de clase su satisfacción laboral y profesional inculcando valores y buenas prácticas que deberán ser implementadas en el trabajo y la vida personal de los alumnos.

c) Dar a conocer los resultados de la presente investigación a toda la comunidad estudiantil de FACPyA de la UANL, dado que el criterio de Realización Personal (RP) de los docentes es Alto, esto pudiendo ser un patrón para todos los estudiantes y se vean reflejados en un futuro como profesionistas.

REFERENCIAS

Alberg, P. (1999), Teacher burnout. En R. Vanderberghe y A.M. Huberman (Eds.), Understanding research and practice (pp. 285-292), Cambridge, UK, New Cork, Cambridge University Press. En Silvero Miramón, Martha, Motivación y Calidad Docente en la Universidad, 2006, Eunsa, España.

Bixio C. (2010). Maestros del siglo XXI. El oficio de educar. Homenaje a Paulo Freire. Editorial Homo Sapiens. Argentina.

Boyle; G, J., Falzon, J.M. & Baglioni, A.J. (1995), A structural model of the dimensions of teachers stress, *British Journal of Educational Psychology*, 65, 49-67. En Silvero Miramón, Martha, *Motivación y Calidad Docente en la Universidad*, 2006, Eunsa, España.

Brunetti, G. J. (2001) ¿Why do they teach? A study of job satisfaction among long-term high school teachers, *Teacher Education Quarterly*, 28(3), 49. En Silvero Miramón, Martha, *Motivación y Calidad Docente en la Universidad*, 2006, Eunsa, España.

Cullen, C. (1977), *Critica a las razones de educar*. Temas de filosofía de la educación. Paidós. Bs. As. En Bixio Cecilia, *Maestros del siglo XXI*, 2010, Homo Sapiens, Argentina.

Chesebro, J.L. y Mc.Crosekey, J.C. (2001), The relationship of teacher clarity and immediacy with student state receiver apprehension, affect, and cognitive learning, *Communication Education*, 50(1), 59-68. En Silvero Miramón, Martha, *Motivación y Calidad Docente en la Universidad*, 2006, Eunsa, España.

Chistensen, L.J. & Menzel, K.E. (1998), The linear relationship between student reports of teacher immediacy behaviors and perception of state motivation, and of cognitive,

- affective, and behavioral, *Communication Education*, 47(1), 82-90. En Silvero Miramón, Martha, *Motivación y Calidad Docente en la Universidad*, 2006, Eunsa, España.
- Dierendock, D., Buunk, B.P. & Schaufeli, W. B.(2001), Burnout and inequity among human service professionals: a longitudinal study, *Journal of Occupational Health Psychology*, 6 (1), 43-52. En Silvero Miramón, Martha, *Motivación y Calidad Docente en la Universidad*, 2006, Eunsa, España.
- Enkvist, I.(2010). *La educación en Peligro*. España. editorial Eunsa.
- Freudenberg, H. J. (1974) *The Free clinic handbook*. Society for the Psychological Study of Social Issues.
- García, M. (1993), El estrés en contextos laborales: efectos psicológicos de los nuevos estresores. En J. Buendía (Ed.), *Estrés y psicopatología* (pp. 26-38), Madrid: Pirámide. En Silvero Miramón, Martha, *Motivación y Calidad Docente en la Universidad*, 2006, Eunsa, España.
- Gil-Monte, P. y Peiró, J.M. (1998) (1999^a), *Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome d quemarse en el trabajo*, *Anales de Psicología*. En Silvero Miramón, Martha, *Motivación y Calidad Docente en la Universidad*, 2006, Eunsa, España.

- Guglielmi, R.S. & Tatrow, K. (1998), Occupational stress, burnout, and health in teachers: a metodological and theoretical análisis, Review of Eduactional Research, 68(1), 61-99. En Silvero Miramón, Martha, Motivación y Calidad Docente en la Universidad, 2006, Eunsa, España.
- Hawkes, R.R. & Dedrick, C.V. (1983) “Teacher Stress: Phase II of a Descriptive Study”, National Association of Secondary School Principals Bulletin, 67 (461): 78-83. En Cherly J.Travers, Cary L.Cooper, El estrés de los profesores, 1997, Paidós, España.
- Laughlin, A. (1984), “Teacher Stress in an Australian Setting: The Role of Biographical Mediators”, Educational Studies, 10 (1): 7-22. En Cherly J.Travers, Cary L.Cooper, El estrés de los profesores, 1997, Paidós, España.
- Loo, Pierre; Loo, Henry. (1996).The permanent stress. Masson: editorial Paris
- Malasch, C. A. (1981). Malasch Burnout Inventory. Palo Alto, California: Consulting Psychologist Press.
- Mexicana, O.E. (2010). El síndrome de burnout, un problema social: UAM. La Prensa. 10-07-2010.
- Pines, A. K. (1981). Burnot: from Tedium to Personal Grow. Nueva York: Frees Press.

Pithers, R.T. & Fogarty, G. J. (1995), Symposium on teacher stress. Occupational stress among vocational teachers, *British Journal of Educational Psychology*, 64, 3-14. En Silvero Miramón, Martha, *Motivación y Calidad Docente en la Universidad*, 2006, Eunsa, España.

Rey Peña, L. Duran Duran, M. & Pacheco, N. (2001) Burnout en profesionales de la enseñanza: Un estudio en Educación Primaria, Secundaria y Superior. *Revista de Psicología del trabajo y de las organizaciones*.

Rendueles, G. (1994), “El sujeto en la sociedad industrial tardía”. *Abaco*, nº 3.

Enkvist, (2010), *La educación en peligro*. Eunsa, España.

Ruiz Paz, M., (2010). *Los límites de la educación*. Madrid: Unisón, 1999. En Inger Enkvist, *La educación en peligro*, Eunsa, España.

Ruiz, J.I. (n.d.) *Psicología Jurídica*. Retrieved 25 april 2003, from *Compromiso con el trabajo y burnout en la organización*: <http://www.psicologiajuridica.Org/psj27.html>.

Silvero M. (2006). *Motivación y calidad docente en la Universidad*. Editorial EUNSA. España.

Travers, C. y Cooper, C. (1997), El estrés de los profesores. La presión de la actividad docente, Barcelona: Paidós. En Silvero Miramón, Martha, Motivación y Calidad Docente en la Universidad, 2006, Eunsa, España.

Wazner, M.B. & Mccroskey, J.C. (1998), Teacher socio-communicative style as a correlate of student affect toward teacher and course material, Communication Education, 47(1), 43-52. En Silvero Miramón, Martha, Motivación y Calidad Docente en la Universidad, 2006, Eunsa, España.

Weiner, B. (1986), An attributional theory of motivation and emotion, Los Ángeles (California): Springer-Verlang. En Silvero Miramón, Martha, Motivación y Calidad Docente en la Universidad, 2006, Eunsa, España.

EL DESARROLLO PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE LENGUA EXTRANJERA COMO BASE PARA EL REDISEÑO CURRICULAR

Albarado, E.¹, Rodriguez, Ma. G.²

^{1,2} Universidad Autónoma de Nuevo León-FAcpya, “Monterey”, Mexico

elizalv@yahoo.com.mx, lupira@hotmail.com

“Trabajo preparado para su presentación en Primer Congreso Internacional de Investigación
Educativa RIE-UANL”

Eje temático: 2. Innovación: Estructuras y Dinámicas Educativas

Sub-línea de investigación: b. Actores y discursos educativos: formación, actualización y
difusión, para la sociedad del conocimiento.

RESUMEN / ABSTRACT

Situar la vicisitud de la formación de profesores de lengua extranjera en la actualidad indica reseñar y expresar la transición por la que estos docentes han pasado, pues en las últimas décadas se han ocasionado cambios en la forma de desarrollar el currículo tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, especialmente en el idioma inglés. Además, en los últimos años se ha incrementado la demanda a nivel mundial de profesores de inglés competentes; compromiso al que responde el programa académico impartido por el Colegio de Ciencias del Lenguaje, de la Facultad de Filosofía y Letras, UANL.

En este artículo se reportan los resultados de la investigación realizada en el Colegio mencionado, sobre la transformación por la que han pasado los formadores de docentes de lengua extranjera para discernir su situación actual. Entre los temas abordados están la formación y experiencia con que cuentan, así como sus prácticas educativas. Los resultados obtenidos de la investigación podrán servir a los catedráticos del Colegio y a la institución como base para la toma de decisiones del rediseño curricular (estado en proceso actualmente del Colegio) al

proporcionar una idea de la forma en que los docentes llevan a la práctica los principios de enseñanza y aprendizaje, al igual que de la necesidad de actualización en formación docente continua que realizan y requieren.

Palabras Clave: formación profesional, enseñanza superior, lengua extranjera, desarrollo curricular

INTRODUCCIÓN

El campo de la enseñanza del inglés como segunda lengua es relativamente nuevo en la forma en que lo conocemos actualmente. Los orígenes de los enfoques en formación de profesores datan de la década de los años 60, estos comenzaron con programas y certificaciones cortas de capacitación con el objetivo de proporcionar habilidades prácticas necesarias para la enseñanza con nuevos métodos a los futuros profesores de lenguas tales como el Audiolingualismo (Audiolingualism) y Enseñanza de lengua situada (Situational Language Teaching). De hecho, la disciplina de lingüística aplicada procede de la misma época; con la lingüística aplicada surgió una teoría y un conocimiento académico especializado que proporcionaron el fundamento de una nueva disciplina, y que a la vez fue representado en el currículo de los programas de maestría que se empezaron a ofrecer desde ese periodo y que comprendían cursos de análisis de la lengua, teoría de aprendizaje, metodología, y algunas veces práctica docente (Burns y Richards, 2009).

Freeman (citado en Burns y Richards, 2009) narra la historia de la formación docente de un periodo de alrededor de 40 años, alrededor de los años 1970's cuando los profesores de lengua aprendían a través de diversos diseños de programas de capacitación que datan desde el curso corto de Royal Society of the Arts Certificate of Teaching English as a Foreign Language to Adults (RSA_CTEFLA), hasta cursos de enseñanza superior. En el primer programa se incluían temas como lenguaje, literatura, estudios de la cultura y enseñanza en el aula. El

segundo programa contenía aspectos como enseñanza del inglés como nueva lengua o segunda lengua. También comprendía el aprendizaje de contenido de una lengua a través de la gramática y la lingüística aplicada, a través del estudio de la adquisición de segundas lenguas, y a través del estudio de metodologías de enseñanza. El último campo se convirtió en lo que ahora se conoce como Teaching English to Speakers of Other Languages (TESOL) en español, enseñanza del inglés para hablantes de otras lenguas, fundado en 1981.

Para la década de los años 80 el campo de la enseñanza del inglés fue redefinido poniendo atención al profesor como persona. Se concebía la idea que los aspectos procedimentales de la formación docente podían ser equilibrados por la noción centrada en la persona, en el desarrollo del maestro. Nació el término profesor-alumno. Los profesores eran vistos como actores en dos campos de actividad: trabajando con estudiantes en aulas en las que ellos enseñaban, y en situaciones de formación docente en donde ellos aprendían; es decir, estudiaban cursos cortos, certificaciones o programas de posgrado.

La década de los 90 fue marcada como periodo crítico al publicarse el libro de Richards y Nunan (1990) titulado Second Language Teacher Education pues incluía reflexiones sobre actividades formativas, diseño de programas y argumentos conceptuales, e información sobre las prácticas docentes. El campo de la enseñanza se estableció en términos diferentes como: ir más allá del sistema de enseñanza – aprendizaje de la lengua. La enseñanza de segundas lenguas no sólo incluía lo que los profesores necesitaban aprender, sino también cómo ellos lo aprenderían. Fue una época en que se presentaron debates acerca de la naturaleza de los fundamentos de la formación docente de los profesores de segundas lenguas. Así surgió la definición del campo de la formación docente de profesores de inglés como segunda lengua en tres formas: 1) como actividad, 2) como investigación independiente fundamental para la enseñanza del inglés como

segunda lengua y 3) como concepciones alternativas sobre lo que el campo de enseñanza de segundas lenguas debía incluir. El término segunda lengua se refería a inglés como lengua extranjera, como segunda lengua o bien como lengua adicional. A finales de los 90's y principios del nuevo siglo se manifiesta el reto del cambio en el entendimiento de la relación compleja entre el aprendizaje profesional de profesores, y cómo los profesores aplicaban lo que aprendieron, pues en la década anterior los alcances de la formación docente de profesores de segunda lengua, se concentraba en aprender contenido/información profesional, definido como una mezcla de conocimiento y habilidades, para luego que estos profesores lo emplearan en contextos a través de la práctica docente. Al redefinirse el campo de la formación docente, el contexto fue entendido como más que una simple avenida de aplicación, fue considerado como una base para el aprendizaje. Este panorama de la formación de profesores de lengua extranjera abarca desde la formación en conocimiento y habilidades, hasta el desarrollo del profesor e incluso hasta un análisis más amplio de un proceso común de aprendizaje profesional y de conceptualizaciones sobre qué fue aprendido en el proceso. Se puede decir que, al definir los alcances de esta actividad compleja, cada época con sus articulaciones y tendencias se suma y refina a las que le preceden.

Actualmente el reto de la formación docente de profesores de lengua extranjera (término que hoy en día se refiere al idioma que no es propio del país hablante, mientras que segunda lengua es el idioma que se aprende en segundo lugar y que no se usa como principal), ha sido redefinido no sólo en términos de conocimiento de la disciplina acompañada de habilidades pedagógicas en el aula, sino en términos de prácticas sociales, de manera que la esencia de esta formación docente es aterrizada o anclada más claramente en las interacciones áulicas y en las actividades de la práctica docente. Justamente, el proceso de aprendizaje profesional es

redefinido con la inclusión de influencias de socialización evidentes en el desarrollo del individuo, a su vez, este proceso es re-enfocado en la evolución de las identidades profesionales de los participantes, en las maneras en las que ellos aprenden nuevo conocimiento o maneras de hacer las cosas en el salón de clases. Por lo tanto, es importante pensar en cómo estas nuevas identidades son desarrolladas. Lengeling (2010) señala que el aspecto sociocultural es una parte importante en la formación docente al mencionar que los profesores hoy son reconocidos por poseer comprensión, pues ellos han creado, negociado y transformado el conocimiento desde contextos profesionales y personales en los que se han posicionado.

La formación docente ha pasado por varias etapas como cuando se ofrecieron por primera vez cursos cortos de capacitación y luego los estudios de posgrado, pero, ¿de qué manera estos cursos o estudios podrían preparar a los participantes para el salón de clases o ayudar a enfrentar situaciones en la práctica y en sus carreras a lo largo de la vida?, ¿cómo los diseños de formación docente contribuyen en la construcción de la identidad profesional?, ¿cómo se analizan los resultados o influencias de los diseños de la formación docente en el trabajo profesional de los participantes?

MARCO TEÓRICO

La formación docente dentro de las universidades de México ha pasado por varias etapas, esto como consecuencia de la globalización, de la sociedad de la información y del conocimiento, de la innovación científico-tecnológica, y del cambio del mercado laboral, entre otros factores. Las universidades de nuestro país se están enfrentando a demandas sociales con el fin de tener una participación en los proyectos de desarrollo social y económico. Por esta razón, por la cual la Universidad Autónoma de Nuevo León creó la Visión 2012 UANL en la que se

manifiesta los deseos de la comunidad universitaria, tales como ofrecer respuestas a las demandas de formación de profesionales en el nuevo contexto de educación media superior y superior. A partir de 2011 se empezó a gestar la definición de la Visión 2020 que actualmente opera en la UANL: “La universidad Autónoma de Nuevo León es reconocida en 2020 como una institución socialmente responsable y de clase mundial por su calidad, relevancia y contribuciones al desarrollo científico y tecnológico, a la innovación, la construcción de escuelas de pensamiento y al desarrollo humano de la sociedad nuevoleonense y del País” (Visión 2020, UANL). Entonces, se percibe la propuesta de cambio educativo en el nivel medio superior y superior además de la necesidad de formación docente para llevar a cabo la Visión y el Modelo Educativo UANL.

Asimismo, para poder incorporar el Modelo Educativo a todos los programas que ofrece la Universidad se establecieron estrategias, entre las más importantes están: crear las condiciones en cada dependencia académica de la Universidad para que cada programa educativo tenga un plan de desarrollo en el que se instituyan las estrategias, necesidades y tiempos para llevar a cabo el establecimiento del Modelo Educativo de la UANL. También, establecer un programa de asesoría por parte de Secretaría Académica con el fin de apoyar los procesos de incorporación del Modelo Educativo en todas las dependencias de la Universidad, hacer modificaciones curriculares pertinentes, planear y desarrollar los procesos educativos de acuerdo a la formación integral centrada en el aprendizaje. Además, se planea trabajar en los esquemas curriculares y cocurriculares para favorecer la adquisición de competencias generales y específicas para el aprendizaje autónomo, y desarrollar el aprendizaje significativo a través de la relación de los conocimientos académicos con las situaciones diarias. Otras de las estrategias son utilizar metodologías adecuadas y el diseño de instrumentos para el seguimiento y la evaluación de los

procesos educativos. Así como brindar cursos de formación y capacitación de profesores para actualizarlos en los programas educativos considerando los ejes rectores del Modelo Educativo de la UANL, y al mismo tiempo ofrecer programas de formación de directivos, personal académico y administrativo para el conocimiento y la operación del Modelo Educativo de la UANL (Modelo educativo de la UANL, junio 2008).

La innovación educativa implica un cambio tanto en el modelo como en el proceso educativo, pues es necesario redefinir los roles de los profesores y estudiantes de acuerdo a ritmos y estilos de aprendizaje y a los nuevos paradigmas curriculares. Igualmente, se requiere integrar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el currículo, cambiar la concepción y las técnicas de evaluación, actualizar constantemente los programas educativos, entre muchas otras implicaciones.

La UANL creó en el año de 1985 el Centro de Apoyo Didáctico con la finalidad de apoyar a la planta docente a mejorar su desarrollo académico. En 1991 cambió su denominación a Centro de Apoyo y Servicios Académicos (CASA), y en el 2010 a Dirección General de Planeación y Proyectos Estratégicos (DGPPE). El objetivo es contribuir al mejoramiento de la calidad académica a través de acciones de consultoría, gestoría y servicios, así como el desarrollo y seguimiento de proyectos educativos que favorezcan el trabajo del personal académico: docencia, investigación, tutoría y gestión. Desde el año de 2007 se publicó el Programa de Superación Académica de la DGPPE y anualmente el catálogo de cursos como apoyo al plan de formación docente.

Dentro de la Universidad Autónoma de Nuevo León existe el Programa de Superación Académica dirigido al personal académico como un proceso de formación continua. Este programa capacita al personal académico de la universidad para realizar mejor sus funciones

académicas a través de procesos formativos, intercambio de experiencias y organización de su práctica docente. El programa surge de la necesidad de realizar cambios en las instituciones de educación superior para adaptarse a las condiciones socioeconómicas y culturales. La universidad revaloró el papel de la educación como sustentadora de los procesos de mejora y fortaleció la función formadora de profesionales de las instituciones de educación superior.

El programa contiene competencias específicas: práctica docente, investigación académica, tutoría académica y gestión y planeación universitaria, así como también competencias generales: habilidad para el trabajo académico colaborativo, ejercicio y promoción de valores, habilidad para la solución de problemas y toma de decisiones, habilidad de adaptación ante los cambios en el ambiente social y natural, capacidad para un aprendizaje autónomo y continuo, habilidad para interactuar con la comunidad universitaria, comprensión y respeto ante la diversidad cultural y habilidad de liderazgo.

Como parte del Programa de Superación Académica y en apoyo a la visión 2012 de la UANL, la Dirección General de Planeación y Proyectos Estratégicos (DGPPE) ofrece diversas actividades utilizando una metodología centrada en el aprendizaje de los participantes con el objetivo de que realicen propuestas innovadoras a practicar en sus áreas de trabajo académicas. Estas actividades llamadas diplomados se ofrecen cada año y varían según las necesidades que se presenten (Catálogo CASA: 2008).

Actualmente, el Programa de Superación Académica ofrecido por la Dirección General de Planes y Programas Estratégicos (DGPPE) diseñado en competencias, tiene como objetivo responder a la Visión 2020 de la UANL, en este programa se pretende “desarrollar en el personal académico las competencias básicas para la operación del nuevo modelo educativo de formación integral” (Programa de Superación Académica, UANL, 2011: 4).

Los diplomados ofrecidos este año 2012 están organizados en cuatro áreas: práctica docente, investigación académica, tutoría académica, gestión y planeación universitaria, y elementos complementarios. Todos ellos basados en las funciones que los docentes universitarios deben cumplir. Se exponen solamente los diplomados relacionados al área de práctica docente por la naturaleza de la presente investigación tal como aparecen en el portal de la DGPPE.

- Diplomado básico en docencia universitaria cuyo objetivo es que los profesores desarrollen las competencias generales y específicas que les permitan poner en práctica los ejes estructuradores, así como el operativo y los transversales, que componen el Modelo Educativo de la UANL y que determinan el quehacer docente tanto en la fase de planeación como en la realización y en la evaluación del proceso educativo. Así mismo que puedan contar con los elementos teórico prácticos, que les permitan desempeñarse como docentes de calidad dentro de este nuevo contexto.
- Enseñando y aprendiendo con el método de casos que tiene el propósito de que el docente de la UANL pueda desarrollar y aplicar el método de casos como estrategia de enseñanza y aprendizaje, en el desarrollo de competencias tales como: la toma de decisiones, el análisis de situaciones en casos reales, así como el trabajo en equipo.
- Inducción a la docencia universitaria con el propósito de que el docente desarrolle las competencias generales y específicas que actualmente se requieren ante las nuevas orientaciones y prácticas educativas en la implementación de un enfoque educativo en el cual el estudiante sea el que construya su propio aprendizaje.
- El método de proyectos en el que se pretende conocer los elementos de la metodología, el manejo, desarrollo y aplicación de la estrategia del método de proyectos en enseñanza superior ya que es una estrategia que propicia experiencias de aprendizaje que involucran

a los estudiantes en proyectos complejos del mundo real a través de los cuales desarrollan y aplican habilidades y conocimientos además de que posibilita el desarrollo de capacidades de creatividad, actitudes de confianza, curiosidad, exploración, así como aptitudes de saber-hacer, fundamentales todas ellas en los ambientes.

- Estrategias de aprendizaje en el que se capacita a los profesores en el uso de estrategias, recursos, materiales, y ambientes educativos para la formación de estudiantes, así como también, para instrumentarlas a favor de la educación centrada en el aprendizaje y basada en competencias.
- Diseño de planes de clase para innovar en el diseño de planes de clase a partir del reconocimiento de las necesidades del grupo y el nivel de competencias que se requiere lograr durante la unidad de aprendizaje, centrando los procesos y actividades de formación en el estudiante favoreciendo el aprendizaje significativo.
- Evaluación de los aprendizajes cuyo propósito es integrar a la práctica docente diversos procesos y medios de evaluación bajo una nueva perspectiva de la evaluación que permita el reconocimiento de la evaluación como proceso y un medio que orienta la formación y el desarrollo del aprendizaje integral del estudiante acorde a los lineamientos del modelo educativo.

A través de la diversa gama de diplomados por parte de la DGPPE, se aprecia que existe una oferta de formación docente continua para los profesores universitarios con el objetivo de responder a la Visión 2020. Sin embargo, el apoyo a los profesores en su formación pedagógica es paulatino, pues la planta docente es amplia y las instalaciones en donde se imparten los diplomados es remota. Subsistiendo la necesidad de formación general en docencia universitaria

y específica en áreas de enseñanza de lengua extranjera para los profesores del Colegio de Ciencias del Lenguaje.

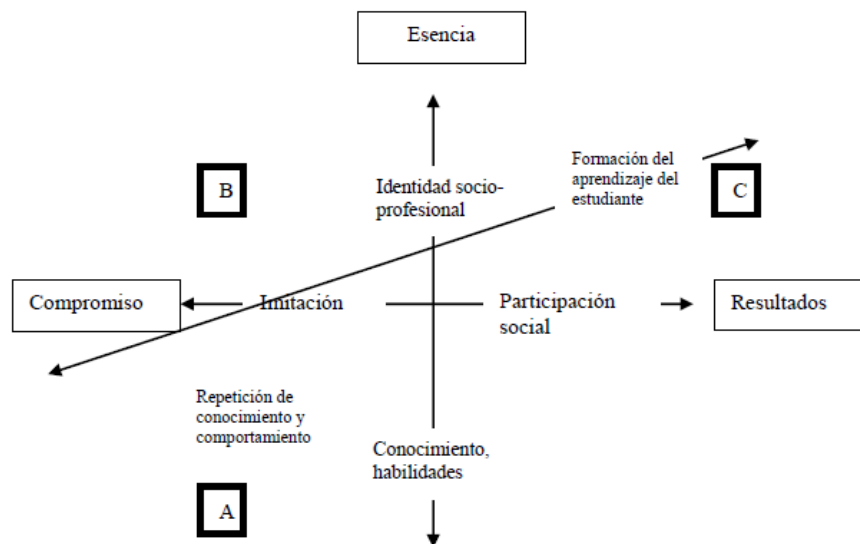
2. 2 Componentes de la formación docente de profesores de lengua extranjera

Se mencionó que la formación docente de profesores de lengua extranjera ha pasado por varias etapas. Ahora se expone una forma de analizar cómo los cursos o estudios de formación docente de los profesores pueden prepararlos para realizar su praxis en el salón de clases, en su desarrollo profesional e identidad profesional.

De acuerdo a Freeman (citado en Burns y Richards, 2009) la formación docente de profesores de lengua extranjera hoy en día se compone de tres dimensiones principales: esencia, compromiso, e influencia o resultado. Esencia responde a las preguntas: ¿de qué se supone trata la formación docente de profesores de lengua extranjera? (contenido) y ¿qué se supone deben aprender y conocer los participantes a través de actividades o diseños específicos?, ¿cómo lo van a aprender?, ¿en qué situación, contexto, ambiente? (proceso). Compromiso: se refiere a cómo el aprendizaje profesional debería desarrollarse a corto y largo plazo, a cuáles procesos de aprendizaje son explícitos e implícitos en ciertas actividades, y cómo éstos se agregan al aprendizaje profesional y a la identidad a través del tiempo por medio de programas de formación docente para profesores de lenguas extranjeras. Influencia o resultado: alude a cómo se interpretan los resultados estimados de un diseño en particular de formación de profesores de lenguas extranjeras; se mide la eficacia y calidad de los programas de formación docente, por ejemplo. Estas dimensiones se combinan en tres ejes de un mapa que representa el territorio de la formación docente de profesores de lengua extranjera en donde la esencia define el contenido como conocimiento y habilidades para examinar la formación docente de profesores de lengua extranjera como un proceso de aprendizaje, y asumiendo una nueva identidad socio-profesional

como profesor en donde se muestra cómo los participantes se cautivan en el contenido que va desde el proceso de imitación hasta el de participación (ver figura 1).

Figura 1
Dimensiones de la formación docente de profesores de lengua extranjera.



En el cuadrante A se encuentra lo que se piensa de un programa convencional de formación docente, desde cátedras hasta cursos cortos de micro-enseñanza, que se basan en la repetición de conocimiento y comportamiento por parte de los participantes. El cuadrante B se enfoca al aprendizaje directo de y desde contextos escolares; aprendizaje por medio de la práctica. Entonces tenemos que la formación docente de profesores de lengua extranjera se dirige hacia diseños curriculares incrustados en contextos sociales y enfatizan la participación como vehículo principal de compromiso y aprendizaje. En el cuadrante C se encuentran los diseños que desarrollan la identidad profesional a través de la participación social como lo es la tutoría, y el equipo docente. Las actividades del cuadrante C son diseñadas para proveer andamios sociales e intelectuales, pues se busca la construcción de la participación de profesionales competentes.

Tanto en el cuadrante B como el C se dan formas de trabajo de organización social dentro de los diseños, aunque con diferentes resultados pues en el primero ocurre la estructura social y en el segundo la participación como vehículo para el aprendizaje.

METODOLOGÍA

La presente investigación es cuantitativa de tipo no experimental. Se enfoca en la encuesta social a través de un cuestionario semi-abierto como instrumento (Hernández, Fernández y Baptista: 2006). Consiste en un estudio exploratorio sobre formación de profesores del Colegio de Ciencias del Lenguaje de la Universidad Autónoma de Nuevo León. El objetivo principal de este estudio es analizar la transición profesional en la formación de los docentes de lengua extranjera para discernir su situación actual y emplear la información en el diseño curricular del Colegio de Ciencias del Lenguaje, UANL.

3.1 Participantes

La muestra del estudio corresponde a los profesores del Colegio de Ciencias del Lenguaje, UANL quienes imparten inglés/francés y/o materias de contenido en inglés o francés. Cabe señalar que 47 de los docentes, de un universo de 60 sujetos (78.33%) respondieron el instrumento.

3.2 Recolección y análisis de datos

La recolección de información se realizó a través de un cuestionario semi-abierto que consistió en 11 ítems que reflejaron la formación y experiencia con que cuentan los participantes, nivel máximo de estudios, estrategias de enseñanza empleadas en la praxis, así como la actualización docente y el trabajo colegiado llevado a cabo. Su aplicación se realizó sin ningún contratiempo.

RESULTADOS

El análisis e interpretación de resultados del cuestionario contestado por los 47 docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje de un total de 60 individuos, se basó en las tres dimensiones que Freeman (citado en Burns y Richards, 2009) subraya como parte importante de la formación de profesores de segunda lengua o lengua extranjera en nuestro contexto, tales como la formación pedagógica con que cuentan, la experiencia, el nivel de estudios, la actualización docente, el conocimiento de estrategias docentes, y el trabajo colegiado que realicen.

Por medio de los resultados arrojados en el análisis del instrumento empleado, se puede observar que dentro de la dimensión llamada esencia los docentes cuentan con una variada preparación pedagógica, la mayoría de ellos tiene estudios de maestría, y unos cuantos cuentan con doctorado. Es decir, la gran mayoría ha realizado estudios de posgrado. Lo sorprendente es que el más de la mitad de las licenciaturas con las que cuentan los profesores están relacionadas a la didáctica y a la educación media superior. Es muy bajo el número de docentes con formación en traducción y en cuestiones filosóficas y de informática. Además, una tercera parte de los docentes estudió una maestría en educación superior y una quinta parte en enseñanza del inglés como segunda lengua. En otras palabras, más de la mitad de los docentes se han especializado en educación. Mientras que el resto lo ha hecho en temas como administración, letras españolas, ciencias de la información, psicología laboral, y capacitación de recursos humanos. De los docentes que cuentan con doctorado, el 100% de ellos es en educación.

En cuanto a la experiencia de los encuestados la mayoría ha trabajado entre 11 y 20 años frente a grupo, una quinta parte de los profesores entre 21 y 25 años, casi una décima parte tiene más de 25 años laborando y casi una quinta parte de los docentes tiene entre 6 y 10 años de

antigüedad. Es decir que el Colegio de Ciencias del Lenguaje no cuenta con maestros nóveles. Sin embargo, en cuestión laboral sólo la tercera parte de los profesores posee planta de tiempo completo como docente y otra tercera parte tiene horas de contrato. Casi una quinta parte de los profesores cuenta con medio tiempo y una décima parte con horas base. Se puede decir que la mayoría no tiene un trabajo seguro y tiene que buscar trabajo en otras instituciones educativas.

En cuanto a la segunda dimensión: compromiso, se cuestionó sobre los procesos de aprendizaje profesional recorridos al ingresar como docente al Colegio de Ciencias del Lenguaje, tomando en cuenta si participó en algún programa de formación docente para profesores de lenguas extranjeras. Al preguntar si al ingresar a trabajar a la Facultad de Filosofía y Letras recibió capacitación la mayoría reportó que no. De ese resto, la mayoría mencionó que asistió como oyente a clases de maestros que impartían la materia, observaron clases, unos cuantos consideraron la capacitación como la explicación del contenido de las asignaturas que iba a impartir. Siguiendo con la formación, se observa que casi la mitad de los profesores considera la asistencia a talleres, cursos y diplomados como actualización docente. Alrededor de dos quintas partes de los docentes asiste a congresos, conferencias y coloquios para seguir actualizándose. Todos los docentes de una u otra manera están en constante formación continua. Una pregunta muy interesante fue relacionada a los planes de formación docente específica que ofrece el Colegio de Ciencias del Lenguaje, y un poco más de la mitad dijo que sí se ofrecían. Solamente que al cuestionar en qué consistió esa formación ofrecieron respuestas como maestrías, coloquios, cursos que impartieron personas que vinieron del extranjero, diseñar programas, diplomado en docencia que se ofrece para el público en general, entre otras. Es decir, que ninguna de esas respuestas es considerada como formación docente específica para los docentes del colegio y que sea ofrecida por el mismo colegio. En referencia a las estrategias más utilizadas

por los docentes del CCL se encuentran en orden de importancia: 1) los objetivos, 2) las analogías, los mapas conceptuales y los organizadores previos, 3) los mapas conceptuales, 4) el resumen, las preguntas intercaladas e ilustraciones, y 5) las ilustraciones. En cuanto al trabajo en colaboración con colegas del colegio casi una tercera parte de los docentes reporta que elabora programas de las asignaturas a su cargo cada semestre con compañeros, mientras que una quinta parte de ellos planea sus clases y otra quinta parte organiza eventos. Se percata que la mayoría se enfoca en planear y diseñar, pero no en realizar proyectos en colaboración.

Como reflexión final, para la dimensión esencia o resultados, se puede decir que la mayoría de los docentes del Colegio de Ciencias del Lenguaje cuenta con formación pedagógica en cuestión a didáctica o enseñanza a nivel tanto de licenciatura como maestría, y con una amplia experiencia. Pues ninguno de los profesores es considerado como novel. También la mayoría busca seguir actualizándose y colabora con los compañeros en cuestiones de planeación y diseños que les servirán para sus clases. Desafortunadamente todavía son pocos los profesores que cuentan con planta docente y se ven en la necesidad de buscar otras fuentes de trabajo. Aquí la importancia reside en conocer el historial de los docentes de lengua extranjera como Burns y Richards (2009) lo plantean. De esta manera se puede decir que la formación académica de la mayoría de los sujetos de este estudio cuenta con conocimientos y habilidades de la enseñanza de lengua extranjera que le permiten desarrollarse en el aula, pues son profesores con experiencia en el área, tienen un nivel de estudios mínimamente de licenciatura y la mayoría de posgrado relacionado a la educación, además de estar en contacto con cuestiones de actualización según el punto de vista de los participantes. Un área de oportunidad encontrada es trabajar en proyectos en colaboración con colegas de la misma institución y fuera de ella para un mejor desarrollo profesional.

CONCLUSIÓN

En conclusión, la formación docente de profesores de lengua extranjera no está enfocado solamente a la instrucción sino al aprendizaje; el aprendizaje de profesores. Este aprendizaje es negociado socialmente y depende del conocimiento del mismo profesor, de sus alumnos, de la unidad de aprendizaje, del currículo, y del contexto. Además, el aprendizaje de profesores surge tanto de las nuevas teorías, enfoques, métodos, y materiales impuestos a los profesores, como del proceso de reorganización del conocimiento ya existente, de la experiencia, del conocimiento personal, de las creencias y de las prácticas. Así que cuestiones como identidad socio-profesional, participación social, resultados (medición) podrían también ser considerados en el diseño curricular. Casarini (1999) señala la importancia de incluir diversas fuentes del currículo para articular posiciones sobre tres aspectos primordiales: la fuente sociocultural (sociedad y cultura cambiantes), la fuente psicopedagógica (nuevas formas de enseñanza y aprendizaje) y la fuente epistemológica (el conocimiento, la especialización y el trabajo). Concluyendo que se podría tomar en cuenta el diseño de cursos de formación o capacitación docente específica para profesores del Colegio de Ciencias del Lenguaje-subrayando el contexto que el colegio vive, para aplicar el Modelo UANL –nuevos roles de profesores y alumnos, modelo por competencias y uso de las tecnologías de la información y comunicación entre otros aspectos importantes, pues en los resultados arrojados la creencia que los profesores poseen sobre formación docente específica es relacionada con cursos que ayudan a su profesión-pero no son ofrecidos por el Colegio. Igualmente, se podría considerar el diseño de un curso/capacitación para profesores noveles en el Colegio de Ciencias del Lenguaje y/o en la Universidad favoreciendo la transición en la formación profesional de los profesores del colegio en la etapa del rediseño curricular.

REFERENCIAS

Burns, A. y Richards, J. (Ed.). (2009). *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. New York, USA: Cambridge University Press.

Casarini, M. (1999). *Teoría y Diseño Curricular*. México: Editorial Trillas.

Freeman, D. (2009). *The Scope of Second Language Teacher Education*. En Burns, A. y Richards, J. (Ed.). *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (pp 11-19). New York, USA: Cambridge University Press.

Hernández, R., C., Fernández, y P., Baptista. (2006). *Metodología de la investigación*. (4 Ed.). México, D.F.: McGraw Hill Interamericana.

Lengeling, M. (2010). *Becoming an English Teacher: Participants' Voices and Identities in an In-Service Teacher Training Course in Central Mexico*. Guanajuato, México, Universidad de Guanajuato.

Richards, J. y Nunan, D. (1990). *Second Language Teacher Education*. New York, USA: Cambridge University Press.

Universidad Autónoma de Nuevo León. (2008). *Centro de apoyo y servicios académicos*. Catálogo 2008. Recuperado el 25 de noviembre de 2008 de:
<http://www.uanl.mx/acerca/dependencias/casa/eventoscasa07>

Universidad Autónoma de Nuevo León. (2011). Programa de Superación Académica, UANL.

Recuperado el 11 de junio en: <http://www.uanl.mx/sites/default/files/PSA.pdf>

Universidad Autónoma de Nuevo León. (2011). Visión 2020 UANL. Recuperado el 11 de junio de 2012 de:

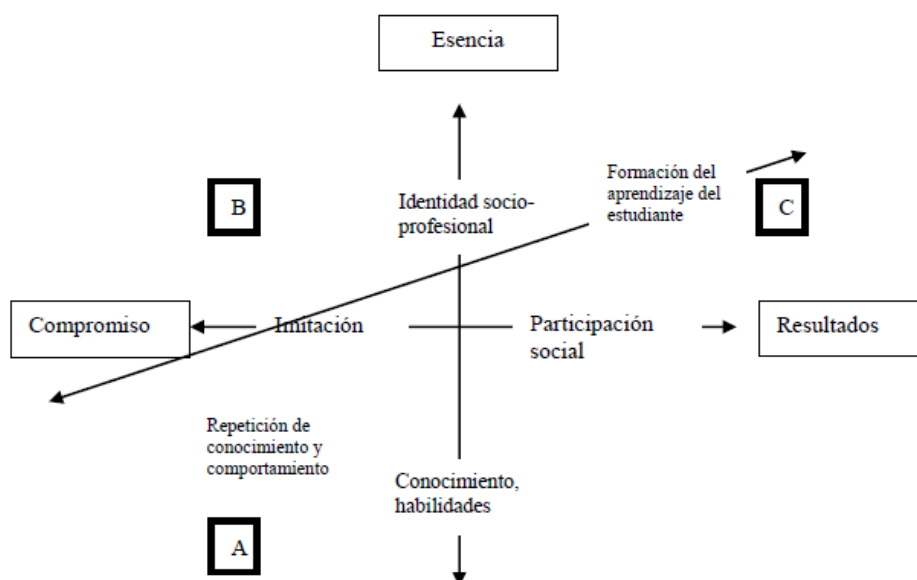
<http://www.uanl.mx/sites/default/files/documentos/universidad/folletovision2020uanlpdf>

Universidad Autónoma de Nuevo León. (Junio 2008). Modelo Educativo de la UANL.

Documentos del Plan de desarrollo institucional UANL 2007-2012. Nuevo León: UANL.

Figura 1

Figura 1
Dimensiones de la formación docente de profesores de lengua extranjera.



Fuente: Freeman, D. (2009). The Scope of Second Language Teacher Education. En Burns, A. y Richards, J. (Ed.), The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education (pp 16). New York, USA: Cambridge University Press.

EL PAPEL DE LAS PROFESIONES DENTRO DE LA DINAMICA DE LA VIDA SOCIAL

Abundis, F.¹

¹ UANL, Administración, “Monterey”, Mexico

dr.abundis@yahoo.com

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL

Eje Temático: Innovación Estructuras y Dinámicas Educativas

b. Actores y discursos educativos: formación, actualización y difusión para la sociedad del conocimiento.

RESUMEN

Las profesiones ocupan un papel central dentro de la dinámica de la vida social y a lo largo de la historia reciente han sido valoradas y reconocidas socialmente por el aporte que hacen a la sociedad al contribuir a su bienestar y desarrollo. Generalmente se concibe que una profesión es la actividad especializada del trabajo dentro de la sociedad y a la persona que la realiza se le denomina “profesional” o “profesionista”. Asimismo, de manera ordinaria, se entiende por profesión la facultad o capacidad adquirida por el sujeto, para realizar un trabajo especializado, tras un proceso de enseñanza - aprendizaje en un campo de conocimiento determinado. Por lo anterior, resulta importante reflexionar en la trascendencia que tienen los procesos de enseñanza – aprendizaje que se llevan a cabo en las aulas universitarias, donde, desde una visión de educación integral, se forma a los hombres y mujeres que en un futuro próximo, con los conocimientos adquiridos, el desarrollo de sus habilidades y la internalización de ciertos principios y valores, servirán al grupo social donde se encuentran insertos.

Palabras clave: Profesión, sociedad, profesionista, formación, educación.

La presente ponencia tiene como propósito realizar una reflexión sobre el papel de las profesiones en el mundo actual. Las profesiones ocupan un papel central dentro de la dinámica de la vida social y a lo largo de la historia reciente han sido valoradas y reconocidas socialmente por el aporte que hacen a la sociedad al contribuir a su bienestar y desarrollo. Generalmente se concibe que una profesión es la actividad especializada del trabajo dentro de la sociedad y a la persona que la realiza se le denomina “profesional” o “profesionista”. Asimismo, de manera ordinaria se entiende por profesión la facultad o capacidad adquirida por el sujeto, para realizar un trabajo especializado, tras un proceso de enseñanza - aprendizaje en un campo de conocimiento determinado.

Conviene, antes de entrar a reflexionar sobre el papel de las profesiones en la vida social, precisar qué se entiende por profesión. Dicho concepto ha estado ligado a la evolución y desarrollo de las sociedades, por lo cual es difícil tener una definición única; Benavides (2009:79) plantea que de manera ordinaria la profesión ha sido concebida como “un ejercicio experto y especializado aplicado a la construcción y al diseño de obras, de prestaciones de servicios, que se ha obtenido a lo largo de un proceso de formación”. Por su parte, Berumen (2005) señalan que el surgimiento de las profesiones obedece de alguna manera a la necesidad de contar con conocimientos o saberes más especializados que permitan resolver problemas concretos, es decir, la naturaleza del trabajo que se exige, supone que una profesión tiene que ver con actividades de gran valor, indispensables para la colectividad y que demanda amplios conocimientos, así como una forma específica de actuar.

De las diversas definiciones que existen sobre el término profesión, se decidió tomar en consideración tres planteamientos que son más significativos. En primer término se toma en cuenta la definición que sobre profesión hace Adela Cortina, para quien es:

“Una actividad social cooperativa, cuya meta interna consiste en proporcionar a la sociedad un bien específico e indispensable para su supervivencia como sociedad humana”. (Cortina, 2000:15).

Desde la perspectiva de la autora citada, las profesiones están orientadas a proporcionar a la sociedad bienes específicos que permitan la sobrevivencia, permitiéndonos inferir que el servicio que las profesiones dan a la sociedad contribuye a que ésta se pueda seguirse desarrollando y transformando.

Por su parte Augusto Hortal (2002) concibe a las profesiones como aquellas actividades ocupacionales en las que de forma institucionalizada se presta un servicio específico a la sociedad por parte de un conjunto de personas, identificadas como profesionales, que se dedican a ella de forma estable obteniendo como resultado un medio de vida, formando además con otros que se dedican a la misma actividad profesional un colectivo que obtiene o trata de obtener el control monopolístico sobre el ejercicio de la profesión y que acceden a ella tras un largo proceso de capacitación teórica y práctica, de la cual depende la acreditación o licencia para ejercer dicha profesión. Por otro lado, Juan Manuel Cobo quien considera que en el concepto moderno de profesión debe incluirse la ética y entiende por profesión:

“Una actividad que se desarrolla mediante unos conocimientos teóricos y prácticos, competencias y destrezas propios de ella misma, que requieren una formación específica (inicial y continua)”. (2003:3)

Las definiciones de estos tres profesores universitarios españoles coinciden en algunos elementos al definir el término profesión: se trata de una actividad social institucionalizada; las profesiones proporcionan bienes y servicios necesarios para la sociedad: se requiere de una formación especializada y reconocida para ejercerla y existen colectivos profesionales que

definen normas aceptables para el ejercicio de la profesión, generalmente a través de códigos éticos. De estos planteamientos se desprende que uno de los papeles fundamentales de las profesiones dentro de la dinámica de la vida social, es cómo éstas proporcionan un bien que al hacerlo suyo los destinatarios para quienes se desarrollan los trabajos de la profesión, sus vidas son afectadas de manera positiva, se generan cambios y se tiene la oportunidad de contribuir al desarrollo del medio social donde se inserta el profesional. No en vano a lo largo del tiempo las instituciones de educación superior, donde se forman los profesionales, son apreciadas y vistas de manera óptima en todas las sociedades del mundo.

En términos generales, estos elementos pueden identificarse también en nuestro medio; sin embargo, a dichas definiciones hay que agregar un hecho significativo, que consiste en reconocer que ninguna profesión es homogénea. La diversidad de campos y de personas en cada una de ellas permite comprender la riqueza de este tema de estudio. También hay que señalar que aunque las profesiones comparten elementos comunes y las pautas de cooperación son fundamentales, dentro y entre las profesiones se producen relaciones competitivas. Estas se acentúan por la proliferación de profesiones, el creciente número de profesionales, el avance en los procesos de especialización y la formación de campos de frontera interdisciplinarios.

Para Francisco Bermejo (2002), una profesión puede ser definida desde el punto de vista subjetivo, es decir la perspectiva de quien la practica, y objetivo, que se refiere al ámbito en donde se desarrollan sus actividades. En el primer caso, además de que le permite al profesional ganarse la vida, quienes la ejercen van transformando algunas de sus disposiciones personales y consolidando a través de su trabajo un nuevo modo de vinculación con la sociedad, contribuye tanto a su maduración personal como a la construcción de la sociedad en la que vive. Realizar de manera satisfactoria o insatisfactoria el trabajo profesional es decisivo para el mayor o menor

éxito de cualquier proyecto de vida personal. Además, el ingreso en una actividad y en una comunidad profesional dota al profesional de una peculiar identidad y sentido de pertenencia.

En el sentido objetivo, hablar de profesión significa referirse a la necesidad de una larga preparación para adquirir competencias, grados académicos y ciertos rasgos como son: identidad profesional, dedicación exclusiva, monopolio de la actividad profesional reconocimiento social y autonomía profesional. Se presupone además la necesidad del continuo enriquecimiento de los saberes, habilidades y competencias de parte de aquel que ha tenido la oportunidad de cursar estudios universitarios que lo acreditan como profesional, para permanecer actualizado y vigente en su campo de especialización.

Las profesiones tienen un carácter histórico y son cambiantes; se han ido modificando sus metas, formas de ejercicio y relaciones entre colegas y con destinatarios de la actividad, principalmente por la generación de conocimientos y el aumento de la capacidad técnica y humana. Cada una de ellas busca el reconocimiento social, especialmente las disciplinas y áreas difusas. Se fortalecen algunas de las antiguas profesiones, surgen nuevas y se generan y desarrollan los campos interdisciplinarios.

Conviene recordar que el desarrollo de las profesiones es una de las características fundamentales del siglo XX. Los avances en el mundo de conocimiento y la creciente complejidad de la sociedad han favorecido el desarrollo de las profesiones, las cuales a la vez han tenido la necesidad de transformarse y actualizarse en sus conocimientos generales y en los especializados, generando a su vez nuevas profesiones o especializaciones en las ya existentes.

Es importante puntualizar que los cambios en la sociedad, la economía, la información y la tecnología ha provocado que los procesos de enseñanza – aprendizaje tenga que transformarse, no sin antes hacer una reflexión en el dilema establecido entre el compromiso social que las

instituciones de educación superior tienen en la formación integral de sus estudiantes y la formación para el empleo, la cual reclama una orientación científico - tecnológico – técnica para desenvolverse en una sociedad que se encuentra en el contexto de la globalización.

Por otro lado, conviene señalar que el campo de trabajo profesional ha cambiado y está cambiando a gran velocidad, integrando nuevos campos ocupacionales, demandando otras profesiones, por lo que la formación profesional, con base en conocimientos especializados ya no es ninguna garantía de acceso al empleo, sino que reclama una continua actualización, innovación y una actitud de formación permanente para un ejercicio profesional acorde a las demandas y exigencias de la sociedad contemporánea; Benavides puntualiza

“Es en el campo de ejercicio de la profesión en donde se viven las principales exigencias y transformaciones, por lo que el proceso de formación se tiene que relacionar mucho más con el campo laboral, en donde se pueden observar las prácticas de la profesión, el trabajo en equipo, la necesidad de conocimientos y sobre todo, las limitaciones o problemas que se hayan padecido, sin darse cuenta muchas veces, en el proceso de formación”. (2009:27)

Dentro de una nueva visión de cultura profesional podemos inferir que ésta propicia la necesidad de tomar en cuenta, además de las condiciones nacionales, los avances tecnológicos, las políticas internacionales, los mercados de trabajo tanto interno como externo, las necesidades del sector productivos y los requerimientos exigidos por cada sociedad, en lo particular. Estos cambios provocan que aquellos que estudian una carrera profesional, tengan la necesidad de actualizar el contenido de sus conocimientos teóricos y conceptuales, a fin de encontrar explicaciones a los cambios que se suceden en torno del mundo profesional y las exigencias de éste.

Es necesario puntualizar que son diversos los factores que determinan la valoración de una profesión, dependiendo de la utilidad que ésta representa en un determinado momento del desarrollo de la sociedad, cultura o grupo, considerando además la importancia de los servicios que prestan los profesionales a la sociedad, las necesidades que satisfacen y el grado en que lo logran. Asimismo, es importante considerar que las actividades profesionales resignifican la realidad social porque la transforman, le atribuyen nuevos significados, definen sus dinámicas e interpretan las situaciones, identifican los problemas que ésta tiene y proponen alternativas para resolverlos, poniendo en juego las habilidades de los profesionistas.

Con base en lo anterior, se concluye que las profesiones juegan un papel vital en el desarrollo de la sociedad por los servicios que éstas le prestan y los cuales están orientados a su crecimiento, expansión, progreso, bienestar y el confort, ya sea en el plano teórico o en el práctico; toda profesión pretende contribuir al desarrollo del individuo que la ejerce, no sólo de manera individual, sino también colectiva, dado que el ejercicio profesional carece de sentido si no tiene una dimensión social de servicio a otros, donde el individuo desarrolla sus habilidades, capacidades y talentos en pro de un bien no sólo de sí, sino también de los de su especie.

REFERENCIAS

- Avilés, R. (2009). ¿Las funciones de la universidad pública son realmente tres? México, D.F.: UAM.
- Barba, B. (1998). La formación de valores y la participación social en Latapi, P. (Coord.) Un siglo de participación en México, tomo I (pp. 241-270). México. D.F.: FCE.
- Benavides, B. (2009). Contexto social de la profesión. México, D.F.: Patria.

Berumen, N. et Al (2005) Ética del ejercicio profesional. México, D.F.:Patria.

Bermejo, F. (2002). La ética del trabajo social. Madrid: Desclée.

Cortina, A. (2000). Presentación, el sentido de las profesiones:10 Palabras Clave en Ética de las Profesiones”. Madrid: Verbo Divino.

Chávez, G. (2009). Identidad y valores profesionales. Monterrey, México: FFyL.

Hortal, A. (2002) Ética general de las profesiones. Madrid: Desclée

EL RESPETO COMO IDENTIDAD DEL DOCENTE; UNA COMPARACIÓN ENTRE PUNTOS DE VISTA DE ALUMNOS Y DOCENTES

Duarte, A. L.¹, Abreu, J. L.²

¹ Instituto de Estudios Superiores Spenta México

² UANL, Universidad Autónoma de Nuevo León México-FACPYA.

alduartec@prodigy.net.mx; spentamexico@gmail.com

Trabajo preparado para su presentación en el

Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL

Eje Temático: Innovación: Estructura y Dinámicas Educativas

b. Actores y discursos educativos: formación, actualización y difusión, para la Sociedad del
Conocimiento

RESUMEN

En esta ponencia se presentan los resultados obtenidos a través de un estudio estadístico realizado de manera aleatoria se tomó una muestra de 112 profesores y 328 alumnos universitarios de distintas carreras y semestre que actualmente estén impartiendo clase y cursando algún semestre respectivamente. Los objetivos fueron: investigar cuales son las características o actividades que realiza el profesor que intervienen para que el alumno respete al profesor, analizar descriptivamente las opiniones tanto de profesores como alumnos con el fin de observar congruencias o discrepancias entre ellos y finalmente distinguir como se correlacionan las variables. El estudio revela que existe evidencia suficiente que el mostrar poder y ser autoritario no son características que identifiquen al profesor, por lo que no son factores que fortalezcan el respeto hacia el docente; mientras que el establecer normas y límites dentro del aula promueven el respeto.

Palabras clave: identidad del docente, respeto, rol del docente.

INTRODUCCIÓN

Hablar de respeto en la relación profesor-alumno, implica conocer quiénes forman esta relación humana, por una parte tenemos a un grupo de adolescentes en proceso de construcción de su identidad, con inquietudes e intereses diferentes y por otro lado está la figura del docente que juega un papel importante dentro de la vida del alumno, vinculando a esta relación una dimensión ética de la persona humana, sus habilidades y capacidades de realizarse actuando responsable y libremente es decir, admitiendo su libertad como factor decisivo en su propia realización tanto profesional como personal.

Dentro de nuestra actividad educativa tenemos la tarea de formar jóvenes con una mentalidad crítica, cuestionadora, desarticuladora, que rompa con los esquemas establecidos para que ellos mismos sean capaces de desarrollar desde su autonomía, mejores políticas que logren estabilidad social y justicia para convivir concertar y respetar las reglas civiles, que sean capaces de leer e interpretar las ideas, las modas, los cambios que existen entre las formas humanas, los modos de ejercer autoridad en los diferentes estratos.

Conocemos que nuestra labor como docentes universitarios ha ido evolucionando, la tecnología (computadoras, calculadoras, Ipads, etc.) y la pedagogía (teorías psicológicas, Tic's, metodologías de enseñanza aprendizaje, competencias genéricas) han ido modificado nuestra formación como profesores, aunado a esto se busca cambiar la función o el rol del docente, que mantenga una buena relación profesional tanto con sus alumnos como con la institución, mayores conocimientos y habilidades, dominio del tema, que motiven al grupo y que desarrollen las competencias genéricas en sus alumnos. Con respecto a este punto es importante resaltar que el ingreso de un profesor a una institución no debe tener “un” perfil, sino que el profesor sea

capaz de verse como una persona con aspiraciones, que aprenderá a formarse como profesor no cumpliendo las exigencias de la institución, sino las de su propia vocación.

MARCO TEÓRICO

En la actualidad impera la falta de respeto por parte de muchos alumnos hacia sus profesores es importante destacar que nuestros alumnos viven en un mundo globalizado, heterogéneo que ha dejado a un lado el modelo de conducta de sus abuelos y/o padres por la de sus pares, el que vivan en un mundo inmediato técnico, cultural, donde el tacto y la velocidad, son los aliados para su aprendizaje en donde no existen formas de control y desde edades pequeñas tienen acceso al mundo conflictivo de los adultos, sin acompañamiento, por lo que su manera de percibir, de convivir, de compaginar las diversas culturas narran su propia y auténtica identidad. En este sentido, los padres de familia, los maestros y los propios alumnos, estamos en constante formación tanto en el ámbito socio-cultural como el emocional, buscamos un equilibrio y estabilidad en nuestra vida.

La falta de respeto en el aula surge de la crisis de autoridad que se presenta en el ámbito familiar y en el ámbito escolar. Esta surge en un entorno de modernidad y de grandes avances tecnológicos.

En el ámbito familiar, se ha modificado la relación padres-hijo, a los padres se les dificulta con frecuencia poner límites, existe un déficit en las relaciones afectivo-emocional, se encuentran en una situación benévola donde la comunicación, la empatía, se dan a un nivel “igualitario”, los padres son “amigos” de los hijos. Como señala Savater (2001) “..., está presente la obsesión por ser el mejor amigo de su hijo, la obsesión por no representar el grado frustrante que necesita el niño para creer, El niño necesita una autoridad, es decir, algo que le

ofrezca resistencia adelante. No debe olvidarse que todos crecemos como la hidra, apoyándonos en aquello que nos ofrece resistencia; y la autoridad- que no es igual que tiranía-,... es aquello que ayuda a hacer crecer..”

Los avances tecnológicos y los medios de comunicación que presentan otros valores, la sociedad de la inmediatez, la facilidad para obtener lo que quieren sin esfuerzo han hecho que los alumnos sean poco tolerantes, que se abatan fácilmente por la frustración, y que terminen siendo irresponsables.

Según Baeza (2000) “La información masiva (no sólo de la TV, videos, periódicos, revistas) a que estamos sometidos y la instantaneidad de todo lo que ocurre en cualquier lugar del planeta sin tiempo, antes de una nueva y distinta información, fragmenta nuestro conocimiento y nuestros vínculos más estrechos. Es muy difícil mediatizar ésta loca y arbitraria fragmentación de contenidos. A niños y jóvenes se les develan realidades atroces, de tal crudeza que ni los adultos podemos a veces tolerar. El éxito, la fama, la riqueza, el sida, las drogas, la violencia social, la corrupción, la mentira y el engaño dan lugar a veces a identificaciones masivas, otras a una actitud general de saturación, poco curiosa y muy poco cuestionadora. Asistimos, a veces muy pasivamente, a una pérdida gradual de la capacidad de distinguir lo real de lo virtual”.

En el ámbito académico, el profesor está al frente de un grupo de alumnos con diferentes culturas, costumbres, educación familiar y su fortaleza radica en su habilidad para adaptarse a esta diversidad, en este proceso de adaptación debe ser reflexivo, autocrítico, mostrar su identidad, (que se retomará posteriormente) la cual involucra su prestigio y su autoridad; al igual que el profesor, el alumno está en el proceso de adaptabilidad y durante este tiempo percibe si el profesor domina la materia, si tiene control de grupo, su seguridad o inseguridad, etc.

Hablar de la crisis de autoridad docente, implica una reflexión y transformación de nuestra labor docente, buscar un lenguaje que articule la relación profesor alumno, que permita un entendimiento entre sus contextos e identifique el Ser y el Saber de las personas involucradas en esta dinámica bilateral.

Como Pierre Manent (2004) afirma “El lenguaje de la identidad – ya sea individual o colectiva-, el lenguaje de los estilos de vida, convierte al hombre de alguna manera en propietario de su humanidad. Con mi propiedad-ésa es su definición al menos desde el derecho romano- hago lo que quiero, y no tengo que dar explicaciones de su uso. Cuando estoy en mi propiedad, no se me pueden exigir razones. La dificultad ante la que los educadores se encuentran hoy en día radica, me parece a mí, en el hecho de que, cada vez más, los niños, los ciudadanos, se relacionan con todos los contenidos de su vida (religión, orientación sexual, ciudadanía) como con los elementos de una propiedad a la que tienen derecho porque es suya, porque son ellos”.

Resulta obvio aceptar que los cambios laborales, políticos, religiosos, tecnológicos, económicos y sociales afectan de manera directa a la familia como a la educación escolar, así lo menciona Torío López (2004) citado por Marina (2004) pp 8-9: “Los padres solos no pueden educar a sus hijos, porque no pueden protegerlos de otras influencias muy poderosas. Los docentes solos no pueden educar a sus alumnos, por la misma razón. La sociedad tampoco puede educar a sus ciudadanos, sin la ayuda de los padres y del sistema educativo, (...). Si queremos educar bien a nuestra infancia, es decir, educarla para la felicidad y la dignidad, es imprescindible una movilización educativa de la sociedad civil, que retome el espíritu del viejo proverbio africano; << Para educar a un niño hace falta la tribu entera>>.

Por ello, el proceso enseñanza-aprendizaje se encuentra estrechamente vinculada con la psicología, la sociología y la antropología áreas de la ciencia que tienen gran influencia cultural; en el desarrollo del individuo y en los procesos educativos y socializadores.

Desde el punto de vista humano, las variables relevantes son:

Con respecto al Profesor:

Debe ser auténtico, presentarse ante sus alumnos como un ser humano, como una persona que tiene defectos y cualidades, con un grado de conocimientos y sentimientos por lo que es capaz de expresar sus reacciones, ideas, valores y actitudes sobre el trabajo de sus estudiantes, sin que en esto vaya implícito de que lo expresado tenga que ser aceptado como único y absoluto por el estudiante.

Debe marcar límites y crear normas, sin embargo debe crear un clima de permisividad, de libertad y confianza al estudiante.

Debe comprender al alumno, sus intereses, su forma o perspectiva de ver y captar las cosas.

Lo anterior fue expresado por el profesor Henao (1998) “El maestro debe ser capaz de expresar y sentir ternura, estar siempre abierto y sensible a las vivencias afectivas de los alumnos; transmitir en la experiencia de enseñar el goce del conocimiento; revelar a sus discípulos la manera cómo el conocimiento embellece la vida; contagiarles de actitudes de respeto hacia sí mismos, de entusiasmo y calidez en su relación con los otros, de autoconfianza y valoración de sus posibilidades.

Debe ser una persona organizada en sus ideas, segura, y bien documentada para que su palabra comunique con claridad, convenza, tenga impacto, y movilice los alumnos hacia cambios

significativos. Que maneje apropiadamente las diversas técnicas, recursos, y métodos de comunicación necesarios para hacer más atractiva y eficiente la transmisión de sus mensajes.

Con respecto al Alumno

Debe ser auténtico, respetuoso a las normas establecidas, capaz de plantear sus problemas e inquietudes personales; de compartir las responsabilidades de la disciplina y de las actividades realizadas en clase.

Carl Rogers citado por el profesor Fabela (2012) dice que: “El alumno desarrollará su aprendizaje cuando llegue a ser significativo y esto sucede cuando se involucra a la persona como totalidad, incluyendo sus procesos afectivos y cognitivos, y se desarrolla en forma experimental. Es importante que el alumno considere el tema a tratar como algo importante para sus objetivos personales. El aprendizaje es mejor si se promueve como participativo, en el que el alumno decida, mueva sus propios recursos y se responsabilice de lo que va a aprender. También es importante promover un ambiente de respeto, comprensión y apoyo para los alumnos, y sugiere Rogers que el profesor no utilice recetas estereotipadas sino que actúe de manera innovadora y así sea él mismo, que sea auténtico.”

La identidad del profesor en su papel docente

Identidad del Profesor según Prieto (2004) “no surge automáticamente como resultado de la obtención de un título profesional, por el contrario, es preciso construirla. Esta construcción requiere de un proceso individual y colectivo y es de naturaleza completa y dinámica que se mantiene durante toda su vida laboral, lo que permite la configuración de representaciones subjetivas y colectivas acerca de la profesión docente”.

La identidad del profesor se va modificando conforme su entorno ha ido provocando cambios en la jerarquización de los valores, en las relaciones en el aula, los contenidos

académicos y por lo tanto en las exigencias de las autoridades institucionales, en las exigencias de los padres de familia, en las responsabilidades. En sentido inverso los profesores no han actualizado sus conocimientos, habilidades y técnicas para impartir nuevas materias con nuevas competencias y/u objetivos, y al ser esto percibido por los alumnos da lugar a la falta de control de grupo, faltas de respeto y en consecuencia a la falta de autoridad.

Por lo anterior expuesto según Denise (2008) “La identidad docente es una construcción dinámica y continua, a la vez social e individual, resultado de diversos procesos de socialización entendidos con procesos biográficos y relacionales, vinculados a un contexto (socio-histórico y profesional) particular en el cual esos procesos se inscriben.”, hace énfasis en que “la crisis de identidad surge de la tensión entre el profesor ideal y el profesor real, entre lo que se espera que sea y realice y lo que efectivamente es y puede hacer. Para responder a las nuevas exigencias que hoy tienen nuestros sistemas educativos seguimos confiando en maestros y profesores a los que exigimos habilidades, competencias y compromisos cada vez más complejos, sin las consiguientes contraprestaciones de formación, motivación o salario”

Durante la etapa escolar, existen situaciones que pueden provocar graves problemas en la relación profesor-alumno. Por una parte las asignaturas que no son del agrado o interés del alumno que al no darles la debida importancia crean “lagunas de información” que en el futuro merman el conocimiento. Esta situación puede llevar a que el alumno presente conductas de indisciplina. Por otra parte, la actitud del profesor que al no considerar la individualidad de los alumnos en relación a las dificultades que tiene en su proceso y estilos de enseñanza-aprendizaje y en la dinámica de generar interés sobre su materia, puede dar como resultado bajo rendimiento, ausentismo y deserción.

El proceso de educar consiste en sacar y desarrollar lo que está dentro de la persona, lo que lleva a conectar el aprender y el enseñar, facilitar el aprendizaje; generando un cambio de actitud en el pensar, en el ser y en el actuar. “Por lo que el docente debería construir la autoridad y elaborar otras formas de concebirla acordes con la necesidades de la escuela y de la sociedad actual” (Tallone, 2011). De acuerdo con la autora sería necesario: conocer las habilidades y conocimientos del alumno, las bases teóricas del tema, las variantes didácticas del tema, tener los conocimientos profesionales (es decir, las decisiones que tiene que tomar el docente dentro del aula para poder alcanzar los objetivos), actualizarse y adaptarse a las nuevas tecnologías, innovaciones y competencias didácticas, tener un comportamiento ético y un aspecto aseado.

METODOLOGÍA

La investigación se realizó por medio de un cuestionario, dirigido a profesores y alumnos universitarios, los parámetros que se utilizaron se basaron en las lecturas relacionadas con autoridad docente de los cuales se extrae los datos pertinentes para realizar el estudio estadístico.

El estudio estadístico que se realiza en esta investigación es:

Análisis Descriptivo. se hará una investigación cuantitativa, presentando la planeación de la encuesta, método de recolección, definición de la población de interés, el diseño de muestreo, y se realizarán las estadísticas apropiadas para la toma de decisiones de la hipótesis.

Análisis Exploratorio de los datos, se examinarán los datos, desde su recopilación, preparación de los datos identificando errores posibles (captura, datos ausentes o no válidos, identificación de datos atípicos, sesgos) con la finalidad de tener un conocimiento básico de las relaciones que existan entre las variables analizadas.

Análisis Explicativo, nos permite conocer las causas y los efectos de las variables o bien porque se relacionan dos o más variables.

El diseño de muestreo fue aleatorio estratificado, el cual requirió un nivel de confianza del 95% y una cota de error de estimación del 3%, ya que como es sabido en todas las investigaciones la preocupación del evaluador es tener una información que sea lo más fiable y válida posible, en el que se incluyeron a 112 profesores y 328 alumnos.

Cuadro 1 Relación entre variable, dimensión e ítems. (Fuente Propia)

Variable	Dimensión	Ítem o afirmación	Indicadores
		Los estudiantes respetan al profesor cuando: El profesor_____	
El respeto que le tiene el alumno al profesor	Identidad del profesor con respecto a su actitud	1. Tiene control del grupo	Jerarquía de opinión que va desde totalmente de acuerdo hasta totalmente en desacuerdo
		3. Establece límites y normas	
		5. Genera obediencia	
		6. Maneja conflictos	
		10. Muestra poder	
		11. Es líder	
		12. Es autoritario	
	Identidad del profesor con respecto a su metodología	2. Promueve la libertad (clima participativo)	
		6. Motiva al aprendizaje	
	Identidad del profesor con respecto a su personalidad	4. Muestra afectividad a los alumnos.	
		8. Inspira Confianza	
		9. Acepta sus errores	

INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN

La encuesta se realizó en un periodo de 8 días, el instrumento de investigación se definió como instrumento de medición dos cuestionarios para recolectar los datos con un total de 12 ítems. Para obtener las puntuaciones se realizó diseñaron los cuestionarios utilizando la escala de medición de Likert, es decir, se presenta cada ítem como una afirmación y el encuestado expresa que tan de acuerdo está con dicha afirmación, A cada punto se le otorga un valor numérico.

CUESTIONARIO		1	2	3	4	5
Los estudiantes respetan al profesor cuando: El profesor.....						
OBJETIVO ESPECÍFICO: IDENTIDAD DEL PROFESOR						
1	Tiene control del grupo					
2	Promueve la libertad (clima participativo)					
3	Establece límites y normas					
4	Muestra afectividad a los alumnos					
5	Genera obediencia					
6	Maneja conflictos					
7	Motiva al aprendizaje					
8	Inspira confianza					
9	Acepte sus errores					
10	Muestra poder					
11	Es líder					
12	Es autoritario					

CUESTIONARIO PARA MAESTROS

Género: Masculino ☐ Femenino ☐

Nivel de estudios: Licenciatura ☐ Maestría ☐ Doctorado ☐

Departamento donde labora: _____

Materia que imparte: _____

Semestre en el que se ubica la materia _____

Años de experiencia docente: _____

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS

Género: Masculino ☐ Femenino ☐ Edad: _____

Carrera que estas cursando _____

Semestre que cursas _____

RESULTADOS

Al analizar la tabla 1 se encuentra que del total de alumnos 305 (93%); están de acuerdo con el alumno respeta al profesor cuando este tiene control del grupo. Del total de 112 profesores 107 (95.6%), están de acuerdo en que el profesor es respetado si tiene control del grupo. Aquí podemos observar que aun cuando ningún profesor estuvo totalmente en desacuerdo, tanto los alumnos como los profesores opinan que el control del grupo es necesario para que el profesor sea respetado.

Tabla 1 Los estudiantes respetan al profesor cuando: El profesor... [Tiene control del grupo]

ALUMNOS	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
De acuerdo	103	31.4	31.4	31.4
En desacuerdo	7	2.1	2.1	33.5
Indiferente	12	3.7	3.7	37.2
Valid Totalmente de acuerdo	202	61.6	61.6	98.8
Totalmente en desacuerdo	4	1.2	1.2	100.0
Total	328	100.0	100.0	

PROFESORES	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
De acuerdo	47	42.0	42.0	42.0
En desacuerdo	2	1.8	1.8	43.8
Valid Indiferente	3	2.7	2.7	46.4
Totalmente de acuerdo	60	53.6	53.6	100.0
Total	112	100.0	100.0	

De acuerdo a la tabla 2, del total de 112 profesores 100 (89.3%) están de acuerdo que el promover la libertad fomenta el respeto de los alumnos. En este resumen podemos darnos cuenta que los alumnos no están tan de acuerdo con la participación, lo más probable es que a muchos de ellos les de pena o bien no tienen la confianza suficiente para participar. Promover la libertad (clima participativo) significa respeto para 252 (76.8%) alumnos.

Tabla 2 Los estudiantes respetan al profesor cuando: El profesor... Promueve la libertad (clima participativo)

ALUMNOS	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
De acuerdo	119	36.3	36.3	36.3
En desacuerdo	13	4.0	4.0	40.2
Indiferente	59	18.0	18.0	58.2
Valid Totalmente de acuerdo	133	40.5	40.5	98.8
Totalmente en desacuerdo	4	1.2	1.2	100.0
Total	328	100.0	100.0	
PROFESORES	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
De acuerdo	33	29.5	29.5	29.5
En desacuerdo	3	2.7	2.7	32.1
Valid Indiferente	9	8.0	8.0	40.2
Totalmente de acuerdo	67	59.8	59.8	100.0
Total	112	100.0	100.0	

Los resultados de la tabla 3 señalan que el 294 (89.6%) de los alumnos dicen que establecer límites y normas promueve el respeto hacia el profesor. En esta tabla de frecuencia podemos ver que 103 (92%) de los profesores opinan que establecer límites y normas generan el respeto de los alumnos. En este cuadro podemos deducir que ambos grupos opinan de manera similar, es decir, que establecer normas y límites en clases, resulta benéfico para el desarrollo del curso.

Del total de alumnos 234 (71.4%), opinan que mostrar afectividad a los alumnos es factor que origine el respeto. Para los profesores solo 76 (67.9%) opinan que mostrar afectividad al alumno es un factor que origina respeto. El mostrar afectividad hacia el alumno repercute en el respeto que este le tiene al profesor. Siendo esta opinión de ambas partes (Tabla 4).

Tabla 3 Los estudiantes respetan al profesor cuando: El profesor...[Establece límites y normas]

ALUMNOS	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
De acuerdo	123	37.5	37.5	37.5
En desacuerdo	5	1.5	1.5	39.0
Indiferente	26	7.9	7.9	47.0
Valid Totalmente de acuerdo	171	52.1	52.1	99.1
Totalmente en desacuerdo	3	.9	.9	100.0
Total	328	100.0	100.0	

	PROFESORES	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	De acuerdo	34	30.4	30.4	30.4
	En desacuerdo	2	1.8	1.8	32.1
	Indiferente	7	6.3	6.3	38.4
Valid Totalmente de acuerdo	69	61.6	61.6	100.0	
Total	112	100.0	100.0		

El respeto hacia el profesor origina obediencia, de los 328 alumnos están de acuerdo sólo 255 (77.7%). Están de acuerdo con que el respeto se establece al generar obediencia solo 67(59.8%) de 112 profesores. Tanto el profesor como el alumno opinan que generar obediencia es un factor que identifica al profesor para que el profesor sea respetado (Tabla 5).

La tabla 6 refleja que para 244 (74.4%), de los alumnos, manejar conflictos genera respeto hacia el profesor. Para los profesores manejar conflictos 102 (91.1%) opinan que se fomenta el respeto. El saber manejar conflictos dentro del aula le otorga identidad al profesor.

Tabla 4. Los estudiantes respetan al profesor cuando: El profesor...[Muestra afectividad a los alumnos]

ALUMNOS	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
De acuerdo	117	35.7	35.7	35.7
En desacuerdo	21	6.4	6.4	42.1
Indiferente	69	21.0	21.0	63.1
Valid Totalmente de acuerdo	117	35.7	35.7	98.8
Totalmente en desacuerdo	4	1.2	1.2	100.0
Total	328	100.0	100.0	
PROFESORES	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
De acuerdo	42	37.5	37.5	37.5
En desacuerdo	12	10.7	10.7	48.2
Indiferente	22	19.6	19.6	67.9
Valid Totalmente de acuerdo	34	30.4	30.4	98.2
Totalmente en desacuerdo	2	1.8	1.8	100.0
Total	112	100.0	100.0	

Tabla 5 Los estudiantes respetan al profesor cuando: El profesor...[Genera obediencia]

ALUMNOS		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	De acuerdo	112	34.1	34.1	34.1
	En desacuerdo	14	4.3	4.3	38.4
	Indiferente	57	17.4	17.4	55.8
	Totalmente de acuerdo	143	43.6	43.6	99.4
	Totalmente en desacuerdo	2	.6	.6	100.0
	Total	328	100.0	100.0	

PROFESORES		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	De acuerdo	41	36.6	36.6	36.6
	En desacuerdo	19	17.0	17.0	53.6
	Indiferente	24	21.4	21.4	75.0
	Totalmente de acuerdo	26	23.2	23.2	98.2
	Totalmente en desacuerdo	2	1.8	1.8	100.0
	Total	112	100.0	100.0	

Tabla 6 Los estudiantes respetan al profesor cuando: El profesor...[Maneja conflictos]

ALUMNOS		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	De acuerdo	116	35.4	35.4	35.4
	En desacuerdo	21	6.4	6.4	41.8
	Indiferente	49	14.9	14.9	56.7
	Totalmente de acuerdo	128	39.0	39.0	95.7
	Totalmente en desacuerdo	14	4.3	4.3	100.0
	Total	328	100.0	100.0	
PROFESORES		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Vali	De acuerdo	48	42.9	42.9	42.9
	En desacuerdo	1	.9	.9	43.8
	Indiferente	9	8.0	8.0	51.8
	Totalmente de acuerdo	54	48.2	48.2	100.0
	Total	112	100.0	100.0	

Tabla 7 Los estudiantes respetan al profesor cuando: El profesor... [Motiva al aprendizaje]

ALUMNOS	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
De acuerdo	105	32.0	32.0	32.0
En desacuerdo	7	2.1	2.1	34.1
Indiferente	24	7.3	7.3	41.5
Valid Totalmente de acuerdo	190	57.9	57.9	99.4
Totalmente en desacuerdo	2	.6	.6	100.0
Total	328	100.0	100.0	
PROFESORES	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
De acuerdo	23	20.5	20.5	20.5
En desacuerdo	1	.9	.9	21.4
Valid Indiferente	7	6.3	6.3	27.7
Totalmente de acuerdo	81	72.3	72.3	100.0
Total	112	100.0	100.0	

Los datos recopilados en la tabla 7 indican que 295 (89.9%) de los alumnos opinan que la motivación del aprendizaje es un factor importante para respetar al profesor. Para los profesores 104 (92.8%) del total de 112 opinan que el motivar al aprendizaje si favorece el respeto. El resumen estadístico nos indica que motivar al alumno es una actividad propia del profesor, le genera respeto. En la tabla 8 se encuentra que un porcentaje importante 287 (87.5%) del total de alumnos aceptan que el respeto se genera de la confianza. Del total de profesores 101 (90.2%), opinan que el respeto se basa en la confianza. La confianza es factor primordial para que el profesor se gane el respeto de los alumnos.

Tabla 8 Los estudiantes respetan al profesor cuando: El profesor...[Inspira confianza]

ALUMNOS	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
De acuerdo	112	34.1	34.1	34.1
En desacuerdo	9	2.7	2.7	36.9
Indiferente	30	9.1	9.1	46.0
Valid Totalmente de acuerdo	175	53.4	53.4	99.4
Totalmente en desacuerdo	2	.6	.6	100.0
Total	328	100.0	100.0	
PROFESORES	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
De acuerdo	24	21.4	21.4	21.4
En desacuerdo	1	.9	.9	22.3
Valid Indiferente	10	8.9	8.9	31.3
Totalmente de acuerdo	77	68.8	68.8	100.0
Total	112	100.0	100.0	

Para el total de 328 alumnos, 269 (82%) es cifra significativa que opinen que el aceptar los errores propios es factor que genera respeto hacia el profesor. Los profesores opinan 101 (90.1%), del total de 112 que aceptar los errores se genera el respeto. Los alumnos y los profesores saben que un profesor que acepta sus errores no pierde autoridad frente al grupo, el aceptar sus errores y saber solventarlos los enaltece y les da confianza y aumenta la cercanía con el alumno (Tabla 9).

Tabla 9 Los estudiantes respetan al profesor cuando: El profesor...[Acepta sus errores]

ALUMNOS	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
De acuerdo	97	29.6	29.6	29.6
En desacuerdo	10	3.0	3.0	32.6
Indiferente	45	13.7	13.7	46.3
Valid Totalmente de acuerdo	172	52.4	52.4	98.8
Totalmente en desacuerdo	4	1.2	1.2	100.0
Total	328	100.0	100.0	
PROFESORES	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
De acuerdo	36	32.1	32.1	32.1
En desacuerdo	4	3.6	3.6	35.7
Valid Indiferente	7	6.3	6.3	42.0
Totalmente de acuerdo	65	58.0	58.0	100.0
Total	112	100.0	100.0	

De acuerdo a la información de la tabla 10, para los alumnos 170 (51.8%), el que un profesor muestre poder no significa que le deban respetar. Para los profesores solo 32 (28.6%) de 112 opinan que el mostrar poder genera respeto. Mostrar poder no es sinónimo de autoridad, ni de respeto, ni el poder es un factor que le de identidad a un profesor.

En la tabla 11, para los alumnos 275 (83.8%) el que un profesor muestre ser líder poder no significa que le deban respetar. Para los profesores solo 92 (82.1%) de 112 opinan que el mostrar poder genera respeto. Una característica del profesor es el ser líder, ya que los alumnos lo identifican como la persona que sabe lo que necesitan y está dispuesto a guiarlos.

Tabla 10 Los estudiantes respetan al profesor cuando: El profesor...[Muestra poder]

ALUMNOS	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
De acuerdo	87	26.5	26.5	26.5
En desacuerdo	46	14	14	40.5
Indiferente	87	26.5	26.5	67.1
Totalmente de acuerdo	83	25.3	25.3	92.4
Totalmente en desacuerdo	25	7.6	7.6	100
Valid Total	328	100	100	
<i>PROFESORES</i>	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
De acuerdo	27	24.1	24.1	24.1
En desacuerdo	28	25	25	49.1
Indiferente	33	29.5	29.5	78.6
Totalmente de acuerdo	5	4.5	4.5	83
Totalmente en desacuerdo	19	17	17	100
Valid Total	112	100	100	

Tabla 11 Los estudiantes respetan al profesor cuando: El profesor...[Es líder]

ALUMNOS	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
De acuerdo	109	33.2	33.2	33.2
En desacuerdo	12	3.7	3.7	36.9
Indiferente	33	10.1	10.1	47.0
Totalmente de acuerdo	166	50.6	50.6	97.6
Totalmente en desacuerdo	8	2.4	2.4	100.0
Total	328	100.0	100.0	
PROFESORES	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
De acuerdo	34	30.4	30.4	30.4
En desacuerdo	2	1.8	1.8	32.1
Indiferente	16	14.3	14.3	46.4
Totalmente de acuerdo	58	51.8	51.8	98.2
Totalmente en desacuerdo	2	1.8	1.8	100.0
Total	112	100.0	100.0	

En la tabla 12 se observa que el ser autoritario a 170 (51.8%) de los alumnos les fomenta el respeto hacia los profesores. Para los profesores, solo 13 (11.6%) opinan que el ser autoritario,

los identifica para tener el respeto de los alumnos. El ser autoritario no es una característica que deba identificar al profesor y por ende tampoco es básico para respetar al profesor.

Tabla 12 Los estudiantes respetan al profesor cuando: El profesor...[Es autoritario]

ALUMNOS		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	De acuerdo	89	27.1	27.1	27.1
	En desacuerdo	55	16.8	16.8	43.9
	Indiferente	60	18.3	18.3	62.2
	Totalmente de acuerdo	81	24.7	24.7	86.9
	Totalmente en desacuerdo	43	13.1	13.1	100.0
	Total	328	100.0	100.0	
PROFESORES		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	De acuerdo	12	10.7	10.7	10.7
	En desacuerdo	40	35.7	35.7	46.4
	Indiferente	23	20.5	20.5	67.0
	Totalmente de acuerdo	1	.9	.9	67.9
	Totalmente en desacuerdo	36	32.1	32.1	100.0
	Total	112	100.0	100.0	

REFERENCIAS

Albert Jacquard, P. M. (2004). ¿Una educación sin autoridad ni sanción? (Segunda edición ed.).

(J. Terré, Trad.) París: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Castells Cuixart, P. (2011). Tenemos que educar : ideas para acabar con la crisis de autoridad y la mala educación. Barcelona: Península.

Delors, J. (1996). La Educación encierra un Tesoro. México: UNESCO.

Denise, V. A. (junio de 2008). La identidad Docente, Importancia del Profesorado. (p. d. d, Ed.)
INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN, VIII,(1), 230.

Domingo, R. (1999). Auctoritas. Barcelona: Ariel.

Durkheim, E. (1997). La Educación Moral (2a. ed.). Buenos Aires: Losada.

Espot, M. R. (2006). La autoridad del profesor. Madrid, España: Praxis grupo Wolters Kluwer.

Esteve Zarazaga, J. (1977). Autoridad, obediencia y educación. Madrid: Narcea.

Fabela, J. L. (2012). <http://www.psicopedagogia.com/>. (U. L. Salle, Ed.) Recuperado el octubre
de 2012, de Que es el paradigma humanista en la educación y Carl Rogers:
<http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=355>

Henao, A. O. (1998). (U. d. Colombia, Ed.) Recuperado el 2012, de "Escuela, Cultura y Vida":
<http://www.c5.cl/ieinvestiga/actas/ribie98/286M.html>

Manent, P. (2004). ¿Una educación sin autoridad ni sanción? (2a. ed.). Barcelona: Paidós.

Prieto, M. (2004). La Construcción de la Identidad Profesional Docente: Un Desafío Permanente.
Revista Enfoques Educativos, 49.

Rogers, C. R. (1992). El proceso de convertirse en persona: mi técnica terapéutica. México: Paidós.

Savater, F. (2001). El valor de educar. ISSN1316-4910, 10.

Tallone, A. E. (2011). Las transformaciones de la autoridad docente, en busca de una nueva legitimidad. Educacion, 115-135.

Torío López, S. (2004). Familia, Escuela y Sociedad. (I. U. Oviedo, & S. Torío López, Edits.) Aula Abierta (83), 35-52.

EL ROL DE LA IDENTIDAD EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL: NARRATIVAS DE DOS PROFESORAS DE LENGUAS

Mora, A.¹, Trejo, N.², Roux, R.³

^{1,2,3} Universidad Autónoma de Tamaulipas”, Mexico

amora@uat.edu.mx, ntrejo@uat.edu.mx; rrouxr@uat.edu.mx

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL

Eje temático: Innovación: Estructuras y Dinámicas Educativas

b) Actores y discursos educativos: formación y actualización.

RESUMEN

El presente trabajo busca contribuir al entendimiento del proceso de construcción de la identidad profesional de los profesores de lenguas. Para lograrlo, el estudio presenta las narrativas de la trayectoria profesional de dos profesoras de inglés pertenecientes a una institución de educación superior mexicana. En particular, el estudio analiza el vínculo entre la identidad profesional de las participantes y su DP. Los resultados hacen evidente la íntima relación que existe entre la identidad de los profesores y su DP. El trabajo concluye con una discusión sobre las implicaciones principales que los resultados obtenidos tienen para el diseño de políticas educativas y futuros proyectos de investigación.

Palabras clave: formación profesional, identidad, profesores de lenguas, certificaciones de inglés, educación superior.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo profesional (DP) de los profesores de lenguas se ha establecido como un elemento clave para determinar el éxito tanto de instituciones como de programas educativos. En el campo de la investigación, recientes hallazgos parecen indicar que la mayoría de los países

hispanoparlantes enfocan sus esfuerzos en enseñar habilidades técnicas sin tomar en consideración aspectos como el impacto que tiene la identidad de los profesores en el éxito o fracaso de los programas de desarrollo profesional (Red MEIRCA, 2011; Pérez de Obanos Romero, 2009).

El presente trabajo busca contribuir al entendimiento del proceso de construcción de la identidad profesional de los profesores de lenguas. Para lograrlo, el estudio presenta las narrativas de la trayectoria profesional de dos profesoras de inglés pertenecientes a una institución de educación superior mexicana. En particular, el estudio analiza el vínculo entre la identidad profesional de las participantes y su DP. El estudio está guiado por las siguientes preguntas de investigación:

¿Qué enfoque de DP se utiliza en el contexto profesional de las dos participantes?

¿De qué manera han respondido las participantes al enfoque de DP adoptado por sus autoridades educativas?

¿Qué impacto han tenido las certificaciones de inglés en la construcción de la identidad de las participantes?

REVISIÓN DE LA LITERATURA

La literatura sugiere que la práctica de DP en la enseñanza del idioma Inglés se basa en tres enfoques diferentes: el individualista, el institucional y el dirigido por el profesor.

El enfoque individualista.

Este enfoque percibe el DP de los profesores como algo que es esencialmente motivado por una fuerza interna y está reservado exclusivamente para aquellos con ambiciones profesionales (Craft, 2000). Este enfoque resalta la idea de que los profesores sienten la

necesidad de empoderarse a sí mismos para convertirse en aprendices a lo largo de la vida y agentes de cambio que promueven la mejora de su propio contexto profesional. Se percibe al profesor como la única persona responsable de su DP.

Dentro de la literatura revisada se identificaron algunas ventajas de adoptar este enfoque de DP. Edge (2002), por ejemplo, argumenta que este enfoque está íntimamente vinculado con el desarrollo personal y por lo tanto es enteramente satisfactorio para aquellos que están comprometidos con la profesión de la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, la literatura también describe algunas limitaciones de este enfoque de DP, por ejemplo, percibe a los profesores como entidades aisladas, y no como parte de instituciones educativas y de la sociedad en general (Fullan y Hargreaves, 1992). Así mismo, aunque algunos de los profesores tienen la capacidad de desarrollarse profesionalmente, otros pueden experimentar sentimientos de saturación, confusión y frustración como resultado de su aislamiento. Además de esto, algunos profesores pueden desarrollar sentimientos de desempoderamiento debido a la falta de colaboración con sus colegas. Finalmente, este enfoque ignora aspectos culturales de diferentes ambientes escolares (Craft, 2000).

Enfoque institucional

Este enfoque se refiere a la situación en la cual las autoridades de instituciones educativas tales como ministerios de educación, distritos escolares o escuelas promueven el desarrollo de sus profesores. Dentro de este enfoque, las autoridades ponen a disposición de los profesores aquellas actividades de DP que ellos consideran son apropiadas para que mejoren su práctica docente. Bajo esta perspectiva, se cree que la ventaja de promover el DP de esta forma es que puede producir cambios observables en un periodo de tiempo relativamente corto.

Sin embargo, este enfoque también presenta algunas limitaciones. Por ejemplo, Fullan y Hargreaves, 1992; Day, 1999; Craft, 2000) sostienen que este enfoque suele ser de naturaleza autoritaria debido a que solo impone las actividades de DP que la administración de una institución educativa considera son necesarias para los profesores y no toma en cuenta los intereses de estos. Además, este método normalmente se enfoca en desarrollar las habilidades técnicas de los profesores, ignorando que la educación es una actividad esencialmente humana y por lo tanto moral. Finalmente, este enfoque frecuentemente solo consigue realizar cambios cosméticos superficiales que no conllevan ningún beneficio a largo plazo para los profesores ni para la institución (Myers y Clark, 2002). Las consecuencias para los profesores en estas circunstancias son generalmente bajos niveles de moral y altos niveles de estrés, lo cual dificulta su permanencia en las instituciones educativas (Craft, 2000).

Enfoque dirigido por el profesor

Bajo este enfoque, los profesores son colocados en el centro de cada actividad educativa. Los profesores participan activamente en su propio DP mediante el diseño de una ruta basada en sus preferencias, creencias y necesidades. Regularmente estos reciben todo el apoyo requerido y sus esfuerzos de DP son altamente valorados (Pennington, 1989; Richards, 2002; Day 1999). El enfoque busca lograr un balance entre las necesidades de DP de los profesores y las de la institución mediante el trabajo colegiado e individual (Fullan y Hargreaves, 1992).

Existen varios aspectos positivos de esta concepción de DP. Primeramente, no subestima los conocimientos y las capacidades de los profesores y considera sus aportaciones como valiosas para la institución. Además, debido a que las experiencias de DP surgen de los intereses de los profesores, es muy probable que dichos profesores se comprometan a lograr los objetivos y los cambios que emergen de estas experiencias pueden ser profundos y duraderos (Kohonen,

2002) y puedan ser trasladados a otros contextos más amplios tales como el salón de clase, la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y a las vidas personales de los profesores.

Finalmente, este enfoque concibe al DP como un proceso de aprendizaje y de transformación continuo a lo largo de la vida. Por lo tanto, los cambios no serán inmediatamente observables debido a que la mayoría de estos cambios son profundos y se basan en una reflexión crítica de fondo, lo cual conduce al empoderamiento de los profesores y por lo tanto, a la calidad de la educación.

Mientras que los conceptos de identidad y agencia son ignorados en los dos primeros enfoques, estos conceptos son centrales en el enfoque institucional. El incremento de la investigación en el aula generó una concientización creciente del rol tan central que juega la identidad de los profesores en sus prácticas pedagógicas y en la vida de las instituciones educativas (Varghese, Morgan, Johnston, & Johnson, 2005). Gee (2000-2001) define identidad como el ser reconocido como una clase de persona en un contexto dado. El desarrollo de este concepto es indudablemente influenciado por la cultura, las experiencias de vida y las preferencias individuales. Esto es muy relevante para nuestro entendimiento de la identidad de los profesores de inglés debido a que la forma en que se reconoce a los profesores en un contexto en particular tiene un impacto en aspectos diversos de su práctica profesional tales como la concepción que ellos tienen de sí mismos como profesores de inglés, las necesidades de DP percibidas o incluso la medida en que están dispuestos a participar en actividades de DP.

El concepto de agencia (agency) también es relevante en este modelo de DP. Biesta y Tedder (2006) definen agencia como „la habilidad de ejercer control sobre, y dar dirección a la vida de uno mismo“ (ibid, 2006:9). Tres aspectos del trabajo de estos autores son relevantes para el DP. Uno es el argumento de que la agencia es tridimensional, lo cual incluye influencias del

pasado, orientaciones hacia el futuro y la relación con el presente. El segundo aspecto es su explicación de que la agencia no es algo individual y medible, o simplemente un atributo de una persona, ellos proponen lo que llaman un entendimiento ecológico de agencia en donde esta depende del contexto en el cual la persona se desenvuelve. Esto significa que alguien puede manifestar un mayor grado de agencia en casa o en la escuela, pero puede no ser este el caso cuando se trata de decisiones acerca de DP. Finalmente, estos autores sugieren que la agencia no es fija, es decir que alguien puede aprender a responder diferentemente, quizá con mayor agencia, en relación a decisiones acerca de DP.

MÉTODO

Investigación narrativa

El trabajo presenta las narrativas de dos profesoras de inglés de un centro de lenguas extranjeras perteneciente a una universidad pública del noreste de México. Dichas narrativas se derivaron de una serie de tres entrevistas biográficas a profundidad con cada una de las participantes, como lo propone Seidman (2006). Dichas entrevistas se llevaron a cabo en el Centro de Lenguas durante un periodo de 6 meses. La primera entrevista se concentró en aspectos sobre su desarrollo profesional, incluyendo preguntas a cerca de su participación en programas de formación académica y cursos de capacitación y actualización, las principales razones por las que participaron en ellos, las experiencias vividas durante el proceso de certificación, y las principales fuentes de apoyo, financiamiento y motivación. La segunda entrevista se enfocó en los diferentes entornos que juegan un papel central en su DP tales como el contexto familiar, y los entornos social y profesional. En la última entrevista se abordaron temas como la relación entre el desarrollo profesional y la identidad.

El objetivo principal de las entrevistas con los profesores era recoger las historias de su vida profesional. Las historias de vida es una metodología también conocida como narrativa autobiográfica y que ha sido adoptada por investigadores de corrientes como la feminista, la postmodernista y la posestructuralista para cuestionar perspectivas esencialistas de género y etnia (Chase, 2005; Speer, 2005). Uno de los propósitos del presente estudio era cuestionar las perspectivas simplistas sobre la identidad de los profesores de lenguas y su desarrollo profesional; por lo tanto, se utilizan narrativas que contienen no solamente la descripción de eventos sino también el impacto que estos tienen en su formación como profesionales y en su sentido del ser. La primera entrevista comenzó con una pregunta abierta sobre su trayectoria y formación profesional; sin embargo, dado que las participantes empezaron a remontarse a su infancia al describir aspectos de su formación docente, decidimos organizar los datos en forma de narrativas, en donde las voces de las participantes predominaran; y en donde se discutieran libremente dimensiones personales, sociales, políticas e institucionales de sus experiencias vividas. Middleton (1995) sostiene que dichas dimensiones son de suma importancia para el impulso de agendas sociales y educativas.

CONTEXTO

El Centro de Lenguas (CL) es parte de una universidad pública localizada en la región noreste de México. La función principal de CL es ofrecer la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente inglés, francés y alemán, como un servicio adicional para la comunidad universitaria y al público en general. La matrícula actual es de aproximadamente 2,300 estudiantes por periodo académico y tiene una población diversa de estudiantes en cuanto a edad (a partir de los 16), formación académica y estatus socioeconómico. La planta docente está

conformada por 62 profesores de inglés, 2 de francés, y 1 de alemán. La mayoría de ellos trabajan medio tiempo y muchos tienen otros trabajos para poder complementar sus ingresos. Solo un grupo de 9 profesores tienen el estatus de miembros del personal académico, trabajan de tiempo completo, aunque sin base, y han estado en su puesto por más de 5 años, coordinando programas académicos tales como el programa de lenguas, la Mediateca, la licenciatura en lingüística aplicada, desarrollo profesional de profesores y el área de exámenes y certificaciones.

El CL ha impulsado fuertemente el DP de los profesores de inglés en la región. En particular, ha creado oportunidades para los profesores de obtener certificaciones que gozan de un amplio reconocimiento a nivel internacional. Por ejemplo, desde el año 2000 es miembro activo de la red nacional de centros autorizados para aplicar los exámenes de Cambridge ESOL Examinations y desde entonces ha venido ofreciendo ininterrumpidamente de manera semestral la aplicación de dichos exámenes, principalmente el Certificado Inicial de Inglés (FCE, por sus siglas en inglés) y la Prueba Preliminar de Inglés (PET, por sus siglas en inglés). También logró la autorización para poder ofrecer la aplicación del TOEFL IBT (versión por Internet), a partir del 2006, y ha podido ofrecer más de 70 fechas de aplicación, beneficiando a más de 400 sustentantes, incluyendo estudiantes y profesores.

También se han venido ofreciendo certificaciones en la enseñanza del inglés, principalmente de Cambridge ESOL Examinations, incluyendo la Prueba de Conocimientos sobre la Enseñanza del Inglés (TKT, por sus siglas en inglés) por ya más de 5 años. También ha podido ofrecer 13 ediciones del Certificado de la Enseñanza del Idioma Inglés en Servicio (Conocido como ICALT, por sus siglas en inglés) de Cambridge ESOL en colaboración con el Consejo Británico durante un periodo de 16 años. Más de 150 profesores en el estado de Tamaulipas se han podido certificar a través de estos cursos.

LAS NARRATIVAS DE LAS PARTICIPANTES

Diana, de las dudas a la consolidación

Diana es la menor de seis hermanos y actualmente vive con sus padres en la ciudad donde nació. Sus padres son profesionales quienes le han inculcado „responsabilidad, amor por la lectura y entusiasmo por progresar“. En particular, ella siente que sus padres han constituido una influencia muy importante en su concepción actual de profesionalismo y superación personal. Recuerda que alguna vez su padre le hizo ver que „un profesional de calidad necesita estar bien preparado y actualizado“. Por su parte, su madre siempre destacaba que la obtención de documentos que avalen su preparación académica al final „te traerá grandes beneficios“, lo cual ella piensa „ha resultado ser verdad“. Ella considera que la decisión de obtener los documentos con los cuales cuenta actualmente al final ha sido suya, pero „el apoyo de mis padres ha sido definitivamente útil y alentador“.

Diana decidió formarse inicialmente como licenciada en hotelería y turismo debido a su interés en el aprendizaje de idiomas extranjeros. Sin embargo, al darse cuenta que el uso de lenguas extranjeras no necesariamente formaba parte de su campo de acción profesional, decidió buscar una oportunidad para desempeñarse como profesora de inglés porque „Me encanta el inglés y siempre me ha gustado compartir mis conocimientos con otras personas“. Su primer trabajo fue en un instituto privado de inglés, dando clases a niños y adolescentes. Sin embargo, su estancia en este instituto fue por un periodo muy breve, debido a que su experiencia no fue grata por „no tener la oportunidad de imponer disciplina en mi salón de clase“. Al poco tiempo, consiguió un puesto en un jardín de niños público de la localidad, en donde trabaja de medio tiempo y goza de „los beneficios que todos queremos en un trabajo“.

Su contratación con el CL se concretó en el semestre de otoño de 2000. Recuerda que su llegada la puso muy contenta porque „los estudiantes están ahí porque quieren, no porque los obligan“. Comenta que le ofrecieron unas horas frente a grupo con la condición de que se comprometiera a cumplir ciertos requisitos profesionales. Primero tuvo que presentar el examen FCE en diciembre del 2000 porque „era un requisito para trabajar ahí“ (en el CL). A pesar de que no obtuvo la calificación que ella esperaba, acreditó el examen y cuando recibió su certificado se sintió „realmente feliz y con un sentimiento de realización“.

Poco tiempo después, la administración del CL implementó una política interna que requería que todos los profesores no certificados se inscribieran al curso de Certificación para Profesores de Inglés en Servicio (conocido como COTE, por sus siglas en inglés y hoy titulado ICELT) impartido por el Consejo Británico-México y moderado por la Universidad de Cambridge ESOL Examinations. A pesar de que en aquel momento, ella pensaba que „no estaba preparada para escribir ensayos ya que la redacción en inglés era una de mis debilidades“, no tuvo otra opción ya que de lo contrario „no sería recontratada“.

Diana obtuvo su certificación COTE a principios del año 2005. Aquellos sentimientos de inseguridad y dudas que experimentó antes de iniciar el curso se transformaron en júbilo y satisfacción. „No podía creer que lo había conseguido“, comentó en una de las entrevistas. „Estaba realmente emocionada y me sentía muy orgullosa de mi misma, porque había alcanzado otra meta profesional y personal“. Diana reflexionó sobre la relación entre el proceso de obtención del COTE y la aplicación de éste en su vida profesional. Aunque al principio no estaba contenta con la política institucional que requería su participación en el curso COTE, „al final me sentí realmente agradecida con la persona que me presionó para tomarlo porque el hecho de terminar el curso y obtener el certificado me dio seguridad en mi rol como docente así como en

mi rol personal.” Además considera que la obtención del COTE le abrió nuevas oportunidades para su desarrollo. Por ejemplo, afirma que el COTE „fue una de las cosas que me ayudaron a obtener una beca para un programa de intercambio académico en el Reino Unido” donde prestó sus servicios como maestra de español a estudiantes internacionales en una reconocida universidad Británica por un periodo de tres meses.

Después de que obtuvo el COTE, presentó otros exámenes de certificación por diferentes razones. Por ejemplo, en 2005, requería presentar el examen de inglés TOEFL ITP, también conocido como TOEFL Institucional, como parte de los requisitos de empleo. Además presentó el examen FCE una vez más en el 2006 por que „deseaba obtener una calificación alta en este,” la cual consiguió. Además presentó el TOEFL IBT y la Prueba Internacional de Nivel de Dominio del Idioma Inglés (IELTS, por sus siglas en inglés) en el 2010 porque „buscaba obtener una beca para hacer una maestría en el extranjero”. Gracias a que obtuvo notas altas en estos dos exámenes de certificación le fue otorgada la carta de aceptación de una universidad británica en el 2010 como se describió anteriormente.

Todo este cúmulo de experiencias de desarrollo profesional en general y de presentación de exámenes de certificación en particular le ha permitido fortalecer su confianza para ejercer su práctica profesional. Actualmente imparte cursos de preparación para exámenes de certificación internacionales de dominio del idioma. Recuerda que cuando le ofrecieron impartir dichos cursos, sentía „que no estaba preparada para enseñar esos niveles.” Hoy en día la concepción que tiene acerca de sus competencias profesionales ha cambiado, ya que se percibe como una profesora capaz de „preparar e impartir clases que sean interesantes y valiosas para mis estudiantes”.

Paola

Paola proviene de una familia de clase trabajadora en donde su padre era el proveedor y su madre cuidaba de la casa y de los hijos. Creció en un departamento pequeño ubicado en una colonia tranquila. Sus padres le inculcaron el „valor de ser independiente y esforzarse por lo que uno quiere“. Toda su educación formal la llevó a cabo en escuelas públicas de la localidad, „aprovechando las becas que me fueron otorgadas gracias a mi alto rendimiento académico“. Comenta que se siente agradecida con sus padres porque, aunque no tuvieron que invertir dinero en su educación, siempre le brindaron su apoyo moral.

Paola se describe a sí misma como „una persona trabajadora y confiable.“ Señaló que aprendió a ser independiente y a trabajar duro por lo que quería desde una edad temprana. Sostiene que „nadie me ha regalado nada; todo lo que tengo es producto de mi determinación y mi trabajo duro“. Además ella se describe como „una persona que establece sus propias metas en la vida sin importar lo que otros hagan.“ Considera que ella ha logrado alcanzar sus metas en la vida debido a sus esfuerzos sostenidos, paciencia y confianza en sí misma. Está convencida de que este enfoque personal también ha influido de manera significativa en sus decisiones tanto académicas como profesionales.

Al igual que Diana, Paola ha realizado la mayor parte sus estudios profesionales en la universidad en donde ahora trabaja. En el año 2005, obtuvo su título de licenciada en Administración de Empresas, y le otorgaron mención honorífica al obtener el promedio más alto de toda su generación. Durante sus estudios universitarios, Paola también se dio tiempo para tomar clases de inglés en el CL. Hacia el final de su programa de licenciatura, Paola presentó el examen de certificación de nivel de dominio de inglés conocido como FCE (por sus siglas en inglés) el cuál es otorgado por la universidad de Cambridge, Inglaterra ya que „Deseaba certificar mis conocimientos del idioma inglés“.

Antes de convertirse en profesora de inglés, Paola tuvo otros dos trabajos. Cuando se encontraba estudiando la carrera de administración de empresas, también se desempeñó como asistente de oficina en una empresa local por un periodo de tiempo corto. Después de titularse le ofrecieron un trabajo como auxiliar de ventas en una agencia de autos de la localidad en donde trabajó también por un lapso corto. Paola narra que „un día una mujer de 55 años me pidió que le impartiera clases de inglés privadas durante 6 meses“. Fue ahí cuando se dio cuenta que „era el comienzo de una carrera profesional en donde me siento más segura de mí misma y donde he logrado la mayoría de mis metas personales y profesionales“.

Desde el momento en que se integró a la planta docente del CL, Paola ha tenido la oportunidad de participar en programas de formación docente. Por ejemplo, comenta que tomó el ICELT en el periodo 2007-2008. También obtuvo el Diplomado de Actualización en Lingüística Aplicada a Distancia (ALAD) otorgado por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en 2009-2010. En ambos cursos, su participación fue destacada ya que obtuvo las calificaciones más altas. Además, ha logrado re-certificar su nivel de dominio del idioma inglés mediante el TOEFL. En una de las entrevistas, Paola enfatizó que el hecho de participar en este tipo de programas de certificación significa que „uno está dispuesto a seguir aprendiendo y superándose en todo momento, y que el CL ha enfatizado la correlación entre la obtención de estos certificados y las oportunidades e ingresos que uno puede tener“.

Paola está convencida de que la planeación y la preparación son aspectos esenciales en cualquier situación pedagógica, ya que „contribuye a aumentar mi confianza frente a mis alumnos“. Es consciente de que esto „toma tiempo, pero que es una inversión y no una pérdida de tiempo“. Sin embargo, este mismo principio también parece aplicarlo a otros ámbitos de su vida en general. Por ejemplo, en su narración detalló que su participación en los diferentes

programas y actividades de DP „me ayudan a lograr metas sustantivas en mi vida en general“. Cree que toda su preparación y el cúmulo de experiencias que ha obtenido hasta el momento le serán de gran utilidad cuando „estudie mi maestría en el extranjero algún día“, ya que considera que es el siguiente paso lógico en su desarrollo profesional.

DISCUSIÓN

¿Qué tipo de enfoque de DP es adoptado por el CL?

Las profesoras participantes representan distintas formas o enfoques de DP adoptados por sus respectivas autoridades. La narración de ambas sobre la forma de fomentar el DP por parte de sus autoridades sugiere que el estilo adoptado por ambas administraciones está informado por el enfoque institucional de DP, en el cual las certificaciones juegan un papel central. Sin embargo, existen algunas diferencias en cuanto a la forma de ejercerlo. En el caso de Diana, su narración revela que sus autoridades eligieron aquellas actividades de DP que consideraban necesarias para su planta docente; también hicieron las gestiones necesarias para ponerlas a disposición de sus profesores. Así mismo, diseñaron e implementaron políticas institucionales con respecto a la participación de los profesores en dichas actividades.

A diferencia de Diana, La descripción ofrecida sobre su participación en actividades de DP parece indicar que su administración trató de dar continuidad a los programas de DP implementados por la administración anterior tales como el TKT, el curso ICALT, los exámenes de certificación de nivel de dominio del idioma inglés como el FCE, PET, TOEFL ITP, TOEFL IBT, etc. La administración también parece haber implementado medidas para reconocer los esfuerzos de los profesores para desarrollarse profesionalmente. Esto se hace evidente en el comentario de a mayor número de „certificados mayores oportunidades e ingresos que uno [los

profesores] puede tener” emitido por Paola. Sin embargo, la narrativa de Paola no contiene indicios de que la contratación y/o permanencia de los profesores depende de su participación o rendimiento en cualquiera de los programas de DP ofrecidos en el LC. Más bien, dicha participación significa que „uno está dispuesto a seguir aprendiendo y superándose en todo momento”.

¿De qué manera han respondido estas profesoras a dicho(s) enfoque(s)?

El análisis de los datos revela que las dos profesoras participantes han logrado altos niveles de DP. Esto fue evidenciado por el hecho de que ellas han participado en una amplia variedad de actividades de DP en un periodo de tiempo corto. Sin embargo, un análisis profundo de sus descripciones sobre la forma en que han abordado las diferentes actividades de DP ha permitido identificar tres diferencias principales en el proceso de obtención de estos altos niveles de DP de las dos participantes. Estas tienen que ver con el grado de fortalecimiento de sus identidades a través del tiempo. El proceso parece haber sido mucho más complejo para Diana que para Paola.

En el caso de Paola, la descripción que ofrece sobre sus experiencias en las diferentes actividades de DP sugiere que ella no necesitó mucha motivación por parte de sus autoridades para participar en estas. Por ejemplo, mencionó en su narración que decidió tomar el FCE porque „deseaba certificar mis conocimientos del idioma inglés”. También hizo hincapié en que su participación en programas de DP se debe a que “uno está siempre dispuesto a seguir aprendiendo y superándose”. Además, un análisis de su trayectoria académica como profesora de inglés parece indicar que ha adoptado un enfoque positivo hacia el DP. Tan pronto como terminaba una actividad de DP, se le presentaba otra nueva, quizá con mayores exigencias, la cual estaba generalmente lista para aprovechar. Por ejemplo, en un periodo de 5 años ella obtuvo

el FCE, el ICELT, el ALAD y realizó una estancia académica en EUA en ese orden. Quizá todo esto se pueda explicar por su concepción de DP que ha desarrollado a través de su trayectoria académica, la cual parece consistir en ver las diferentes actividades de DP como oportunidades para “aprender y actualizarse”.

En cambio Diana necesitó más tiempo para reafirmar su confianza y enfrentar los diferentes desafíos que las actividades del DP representaban para ella. En su narración, Diana deja en claro que el inicio de su participación en actividades de DP se debió a la implementación de dichas políticas por parte de sus autoridades. Por ejemplo, menciona que decidió tomar el examen FCE porque “era un requisito para trabajar ahí”. Igualmente, también describe cómo se sintió „presionada” a participar en el curso ICELT, “de otra forma me podrían despedir”. En su descripción señala que su renuencia a participar en el ICELT era debido a que sentía que „no estaba preparada para esto” y porque lo percibía como „una imposición”. Sin embargo, aquellos sentimientos de dudas e inseguridad al principio fueron transformados en sentimientos de resiliencia. Durante las entrevistas enfatizó que una vez que obtuvo su certificación ICELT, además de haber experimentado „un sentimiento de satisfacción”, también se había despertado en ella un deseo más intenso de seguir buscando oportunidades de superación profesional. Es decir, Diana inició su formación profesional con cierto grado de reticencia y titubeos y terminó adoptando un rol más proactivo en su DP.

¿Qué impacto han tenido las certificaciones de inglés en la construcción de la identidad de las profesoras?

Las dos administraciones del CL han recurrido al uso de las certificaciones internacionales tales como FCE, TOEFL, ICELT, etc., para promover el DP de sus profesores. La descripción que Paola da de sus experiencias en las diferentes actividades de DP sugiere que

ella percibe su participación en tales actividades como oportunidades para enriquecer su actividad docente. Comentó que esos programas la habían ayudado a aumentar su “confianza en sí misma” para ser capaz de preparar mejor a sus alumnos. Además, menciona que ella percibe a dichos programas como parte de un proceso de aprendizaje a largo plazo. Esto quiere decir que concibe a todas y cada una de las actividades de DP como un medio, más que como un fin, que le permiten alcanzar “metas más importantes en su vida”. A pesar de que ella reconoció otros beneficios o “correlaciones” asociadas con la adquisición de requisitos para profesores tales como “un salario más alto o posibilidades de ascenso”, ella las ve como consecuencias y no como causas.

Diana también puntualizó la idea de que su participación en los diferentes programas de DP la ha ayudado a ser más segura de sí misma con respecto a la planeación y enseñanza de “clases interesantes y que valen la pena para sus alumnos”. Destacó que el proceso de certificación había despertado en ella la necesidad de buscar más oportunidades de participar en actividades de DP. En particular, menciona en las entrevistas que una vez que ella consiguió el ICELT, desarrolló un fuerte deseo por obtener otra certificación para enseñar que representara un mayor reto. En resumen, la descripción del impacto que las certificaciones tuvieron en ambas profesoras parece indicar que también potencian el fortalecimiento de la identidad de los profesores.

CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio sugieren que el argumento de la ineficacia de los enfoques institucionales de DP es más problemático de lo que parece. Es muy común encontrar en la literatura sobre DP que los enfoques institucionales se caracterizan por ser „autoritarios“ generar

bajos niveles de moral y altos niveles de estrés en los profesores (Craft, 2000) y que solo conducen a cambios cosméticos superficiales (Myers y Clark, 2002). En este caso, Diana pudo haber experimentado sentimientos similares a los descritos por Craft (2000) durante las etapas iniciales de su desarrollo. Sin embargo, su identidad se vio fortalecida como resultado de su participación en diferentes programas de DP, especialmente después de haber obtenido el ICELT. Por lo tanto, la evidencia obtenida en este estudio sugiere que la eficacia de los enfoques institucionales de DP puede variar significativamente de profesor a profesor. En este caso, funcionó bien para Diana pero tuvo poco o nulo efecto en Paola.

Los resultados también tienen implicaciones en relación al tema del empoderamiento del profesor y el rol que las certificaciones en la enseñanza pueden jugar en esto. En este estudio se observó cómo una vez que las participantes lograban una certificación, se incrementaba su deseo de seguirse preparando para conseguir otras certificaciones, que representarían un reto mayor para ellas. En otras palabras, las certificaciones en la enseñanza de idiomas no solo son evidencia de las habilidades pedagógicas de un profesor, sino también pueden servir como instrumentos de empoderamiento y como detonadores de DP. Esto, sin embargo, puede tener implicaciones preocupantes para los desarrolladores de políticas, ya que mientras que algunos profesores pueden contar con recursos financieros, apoyo institucional y las habilidades académicas requeridas para lograr certificaciones, otros quizá carezcan de todo esto. Esta situación se agudiza en la profesión de la docencia de lenguas, donde existe muy poco y en algunos casos nulo apoyo para el DP debido a su bajo estatus (Johnston 2003; Nunan, 2001; y Pennington, 1989).

Esta interpretación se basa solamente en la perspectiva de las profesoras participantes y nuestras observaciones, y por lo tanto, se necesitan otras investigaciones que tomen en cuenta las

perspectivas de estudiantes y administradores de centros de lenguas. Sin embargo, si este fuera el caso, las certificaciones en la enseñanza de lenguas podrían representar un riesgo de ampliar la brecha entre los profesores certificados y aquellos que no cuentan con una certificación dentro de una institución educativa y entre instituciones. Este es un tema que podría investigarse con más profundidad en un futuro.

Los resultados de esta investigación también tienen implicaciones para los tutores de DP. La evidencia obtenida en este estudio sugiere que los profesores pueden exhibir diferentes grados de agencia hacia el DP. Sin embargo, dicho grado de agencia puede ser modificado. Este hallazgo sugiere que el argumento de Biesta y Tedder (2006) que señala que la agencia de los profesores se construye de experiencias del pasado, del presente y una visión del futuro es bastante sólido. Estos autores han encontrado que la agencia no es fija. Esto significa que los profesores pueden aprender a responder de manera diferente, quizás con mayor agencia, en relación a decisiones sobre DP. En este caso, Diana necesitó de más tiempo que Paola para reafirmar la confianza en sí misma para poder enfrentar los diferentes retos que las actividades de DP representaban para ella. La implicación para los tutores de DP es la necesidad de entender la identidad de cada profesor para poder determinar la forma en que estos pueden ser motivados y apoyados en su DP. Esto puede ser logrado a través de diálogos con profesores de manera individual sobre sus experiencias pasadas, presentes y futuras, lo cual a su vez puede permitirles ejercer mayor control sobre la dirección de sus vidas profesionales.

Por último, el uso de la narrativa como estrategia de investigación ha resultado benéfico para nuestro entendimiento del proceso de formación académico de estas dos profesoras, ya que nos ha permitido conocer la forma en que ellas entienden, interpretan y narran sus trayectorias académicas y profesionales. Sin embargo, las participantes mismas han sido beneficiarias del uso

de las narrativas, ya que el hecho de contar sus historias les ha permitido aumentar su nivel de conciencia sobre aspectos de sus vidas profesionales, además de establecer una relación más activa y reflexiva con sus experiencias pasadas y presentes. Por ejemplo, en el caso de Paola, al recordar sus episodios de éxito en las diferentes actividades académicas en las que ha participado le permiten visualizar con mayor confianza su eventual participación en un programa de maestría en el extranjero. Igualmente, al narrar su historia, Diana se dio cuenta de cómo su confianza en sí misma se detonó a partir de haber obtenido el ICELT, es decir, su identidad profesional se empezó a fortalecer como resultado de su participación en dicho curso de formación profesional.

REFERENCIAS

- Biesta, G. y Tedder, M., (2006). How is agency possible? Towards an ecological understanding of agency-as-achievement". University of Exeter School of Education and Lifelong Learning, Working Paper 5 for the ESRC TLRP Learning Lives project.
- Chase, S. (2005). Narrative inquiry: Multiple lenses, approaches, voices. In: N. Denzin & Y. Linclon (Eds.) The Sage handbook of qualitative research, 3rd edition (pp. 651-679). London: Sage.
- Craft, A. (2000) Continuing Professional Development. London: Routledge Falmer.
- Day, C. (1999). Developing Teachers: The challenges of lifelong learning. London. Falmer Press.

Edge, J. (ed.) (2002). Continuing Professional Development: Some of Our Perspectives. Great Britain: Information Press.

Fullan, M. y Hargreaves, A., (1992). What's Worth Fighting for in Your School? Working Together for Improvement. Great Britain: Open University Press.

Gee, J. (2000-2001). Identity as an analytic lens for research in education. Review of research in education, 25: 99-125.

Johnston, B. (2003). Values in English language teaching. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kohonen, V. (2002). „From isolation to interdependence in ELT: Supporting teacher development through a school-university partnership.“ In: Edge, J. (ed.) Continuing Professional Development: Some of Our Perspectives. Great Britain: Information Press.

Middleton, S. (1995). Doing feminist educational theory: A post-modernist perspective. Gender and Education, 7, 87-99.

Myers, M. and Clark, S., (2002). CPD, lifelong learning and going meta. In: Edge, J. (ed.) (2002). Continuing Professional Development: Some of Our Perspectives (p. 50-62). Great Britain: Information Press.

Nunan, D. (2001). Is language teaching a profession? Paper presented as a keynote address to TESOL 2001, the 12th Biennial Summer School of ATESOL.

Pérez de Obanos Romero, G. (2010). La situación del español en Brasil. Desde Macondo, 4: 50-74, 2010.

Pennington, M. (1989). Faculty development for language programmes. In: The Second Language Curriculum. New York: Cambridge University Press.

RED Meirca (2011). El proyecto MEIRCA de formación de profesores de inglés en Centroamérica. Encuentro 20: 68-79.

Richards, K. (2002) "TRUST: A management perspective on CPD." In: Edge, J. (ed.) (2002) Continuing Professional Development: Some of Our Perspectives (p. 71-79). Great Britain: Information Press.

Seidman, I. (2006). Interviewing as Qualitative Research: A guide for Researchers in Education and the Social Sciences. New York: Teachers College Press.

Speer, S. (2005). Gender talk: Feminism, discourse and conversation analysis. London: Routledge.

Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B. & Johnson, K., (2005). Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of language, identity, and education*, 4: 21-44.

ENSEÑANZA DE VALORES ÉTICOS

Háuad I.¹, Treviño M.², De la Cruz, M.³

¹ CAADI, Facultad de Medicina, UANL, “Monterrey”, México

² Facultad de Odontología, UANL, “Monterrey”, México

³ Instituto de Investigación y Desarrollo en Ciencias de la Salud UANL, “Monterrey”, México

ihauad@yahoo.com.mx, draconny@yahoo.com.mx, mecmfm@yahoo.com.mx

Trabajo preparado para su presentación en el

Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL

Eje Temático: Innovación: Estructuras y Dinámicas Educativas

b) Actores y discursos educativos: formación, actualización y difusión, para la sociedad del conocimiento.

RESUMEN / ABSTRACT

Esta investigación tuvo como objetivos conocer: 1°. Si los profesores y/o investigadores de la facultad de medicina, les han hablado y/o enseñado valores como el humanismo, la moral, la ética, la bioética, la objeción de conciencia, el juramento hipocrático. 2°. Si en este momento de su carrera ha cambiado su significado de ser médico y el ejercicio de la medicina tiene como objetivo analizar dicha modificación o transformación en los alumnos que cursan del 1°. - 4°. Año. Se elaboró una encuesta semiestructurada conteniendo varias categorías de análisis. Esta encuesta fue validada por un grupo de expertos (técnica Delphi) y se apega a los lineamientos éticos presentando en dicho instrumento, la carta de consentimiento informado.

Para esta participación se eligió presentar solo los datos que corresponden a la sexta categoría de análisis. La población de estudio fue de 550 alumnos elegidos al azar, alumnos inscritos del 1° al cuarto año de medicina. El tamaño de la muestra se calculó con la fórmula para poblaciones pequeñas. Los datos obtenidos se sometieron al análisis estadístico SPSS versión 15, realizando tablas de contingencia para determinar el grado de dependencia entre el género y la

edad contra las diferentes variables (preguntas contenidas en cada categoría de análisis) Ver anexo 1 con resultados del análisis.

Se encontró que los profesores si les han hablado de la ética, la moral, la bioética, el juramento hipocrático. Algunos estudiantes admitieron haber cambiado el significado de ser médico y de su ejercicio.

Palabras clave: enseñanza, valores éticos, juramento hipocrático.

INTRODUCCION

La sociedad actual necesita profesionales más sensibles, más humanos, más éticos, que promuevan en su entorno relaciones sociales encaminadas hacia el bienestar y progreso humano (Benois, 2011, pp.4); por ello la formación profesional debe contemplarse no solo en la obtención de conocimientos teóricos y prácticos, sino involucrar también una educación en valores, así las instituciones educativas conjuntan la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes orientadas a construir una ética profesional (Yurén, M. 2001, pp. 118).

La ética, es una disciplina, un conjunto de argumentos racionales para justificar y apreciar de manera justa los elementos morales, busca los fundamentos de la moral ya que los códigos morales solo imponen normas, no justifican los actos. La ética enriquece el dominio de la moral, la fundamenta y con ello justifica o da razón a la práctica moral; la ética es el soporte o cimiento sobre el cual se construye el entramado o estructura de la moral (Baquero, Hernández, 2006, pp.14).

Educar en valores humanos contextualizados orientados hacia una carrera, permiten delinear los rasgos de la personalidad profesional y, contribuyen a definir una concepción integral del ejercicio de esa profesión. Por ello, educar en valores profesionales es desarrollar de

manera integral una personalidad profesional durante la formación universitaria (Benois, 2011, pp. 4).

En las universidades es necesario desarrollar no solo en competencias profesionales sino de manera conjunta el de las competencias sociales, formar en ética y valores, tanto en el plano institucional como entre todos los actores que participan en ellas. Formar individuos reflexivos y críticos, sensibles a los problemas actuales en la sociedad, capaces de ser altamente competentes en conocimientos, habilidades técnicas y cultura, como en lo personal. (Hirsch, 2003).

MARCO TEÓRICO

Justificación del problema

La profesión médica, al igual que la del magisterio tiene una fuerte carga de representación simbólica en el imaginario de la memoria individual y colectiva de las personas, a la que se le asocian por default, cualidades, actitudes, conductas, comportamientos, conocimientos, propios y/o exclusivos de esta actividad profesional. Se da por hecho o supuesto, que al finalizar la carrera de médico, en automático o milagrosamente todos los egresados de la carrera al ejercer su profesión lo harán dentro de estos códigos éticos y morales que se enseñan y promueven durante su formación. Preocupan en el entorno actual de la medicina temas como: postura médica, prácticas clínicas y derechos de los pacientes, secreto profesional, ausencia de reflexión de los profesionales, experiencia con animales (derecho de los animales empleados en investigación); cuidados paliativos, falta de ética de actuación del médico residente, abordaje con enfermos terminales, va más allá de la aplicación de fármacos; tanatología a la familia y al paciente, soledad, muerte digna del paciente, etc. (Graziela Moreto y otros, pp.140, 2008).

El estudiante de medicina inicia su carrera por lo común con una imagen idealizada de la profesión del médico. Esta idealización es fomentada por una multitud de series de televisión, que describen la vida cotidiana de un médico en el hospital.

El médico en formación ve al médico como un personaje privilegiado en la sociedad, al que se le atribuyen una serie de características de sabiduría, liderazgo y poder, así como un modo de vida y nivel económico deseables.

Muchos estudian, o emprenden el estudio de la medicina con la idea de contribuir a la resolución de problemas sociales; para otros constituye una idea de compensación de carencias sociales y afectivas percibidas, y otros más perciben la carrera del médico como un medio para adquirir poder social. La idea de convertirse en médico funciona como un mecanismo de resolución de problemas sociales, como forma de compensar carencias percibidas, y como medio para la adquisición de poder (Consejo y Biesca Treviño, 2008:11 (1): 16-20).

Sin embargo esta imagen que constituye la motivación inicial, pocas veces se puede mantener en el transcurso de la carrera. Muy pronto los alumnos entran en contacto con pacientes con enfermedades graves, enfrentan un sistema hospitalario burocratizado con estructuras rígidas con cadenas de mando inamovibles, que pueden complicar la prestación del servicio al paciente (Consejo y Viesca Treviño, 2008, pp. 17).

Es opinión común entre los que se dedican a la educación médica que “algo pasa con el estudiante durante los años de graduación”. El alumno joven entra en la facultad lleno de sueños y deseos de cuidar a las personas, lleno de idealismo; y por un proceso que no se ha explicado suficientemente acaba tornándose indiferente a la enfermedad, trata mal a quien la padece y, se deshumaniza. Surge la pregunta: es en la práctica del alumno, cuando entra en contacto con el paciente y con los modelos que tiene alrededor, ¿que se deshumaniza? Son estos

cuestionamientos que poco o nada se habla, ¿va disminuyendo el idealismo y erosionando la vocación médica? Es posible que los dilemas que permanecen latentes y ocultos, les generen angustia y con el tiempo provoquen indiferencia. (Graziela Moreto y otros, pp.141, 2008).

Objetivos específicos

Esta investigación pretende conocer: si los profesores o investigadores les han hablado y enseñado a los estudiantes de medicina de los primeros cuatro años de: valores como: humanismo, moral, ética, bioética, juramento hipocrático, si en este momento ha cambiado el significado de ser médico y su ejercicio.

Preguntas de investigación

Por ello es de gran importancia estudiar las percepciones, creencias que tienen los alumnos de medicina, de las actitudes y valores que conforman la ética profesional, el plantearse interrogantes como:

- a) ¿Los profesores les han hablado y enseñado valores como: la ética y la moral?
- b) ¿Los profesores le han hablado de la objeción de conciencia?
- c) ¿Conoce usted el juramento hipocrático?
- d) ¿Sabe usted que es la bioética?
- e) ¿En este nivel de su carrera ha usted cambiado su significado de ser médico y su ejercicio?

METODOLOGÍA

Diseño Metodológico del estudio

Se realizó un estudio descriptivo y transversal de la población de estudiantes que cursan la licenciatura de medicina, en el período comprendido de agosto 2011 a enero 2012 en

Monterrey, Nuevo León, México. Para cumplir los objetivos de la investigación se diseñó una encuesta semiestructurada con varias categorías de análisis: : 1a) datos socio demográficos; 2ª) conocimiento de los valores que se asocian a la carrera de médico; 3ª) motivos de estudiar medicina; 4ª) actitudes del médico hacia sus pacientes; 5ª) cualidades asociadas al modelo de médico; 6ª) enseñanza de profesores y/ o médicos, de los valores éticos y morales; 7ª) acciones violentas o injustas, lenguaje ofensivo ejercidos de parte de maestros o médicos hacia el personal médico o pacientes, la cual se imprimió en papel y distribuyo a los estudiantes que aceptaron libremente participar, dando la información solicitada en hojas de alvéolos. La aplicación de la encuesta se realizó en la facultad de medicina con la colaboración voluntaria de profesores e instructores de la misma institución. Mediante la encuesta, se recopilaron datos socios demográficos como son las variables: edad, género, estado civil, trabajan o no, independencia económica, y las ya antes mencionadas.

La información recopilada fue leída por el “lector óptico” y posteriormente analizada en el programa estadístico IBM SPSS Statistics 15. Dicho análisis consistió en cruce de variables seleccionadas en esta categoría llevando a cabo análisis de frecuencia de las respuestas dadas a las preguntas, y el valor de chi cuadrada para determinar el grado de dependencia entre las variables seleccionadas con el género y la edad.

Nota: en esta presentación no se incluyen resultados obtenidos con respecto a la edad

Población de Estudio.

La población considerada para este estudio, son los estudiantes del primero al cuarto año que cursan la licenciatura en medicina, en el período agosto 2011- enero 2012.

Criterios de selección

- Estudiantes de la Facultad de Medicina, inscritos formalmente en dicho período.

- Estudiantes que voluntariamente desearan participar en la investigación.

Criterios de exclusión

- Estudiantes que no asistieron ese día al curso
- Estudiantes suspendidos o irregulares
- Estudiantes que no quisieron participar en la investigación

Criterios de eliminación

- Se eliminaron las preguntas que no fueron contestadas

Lugar de Referencia y método de reclutamiento

Facultad de Medicina en Mexico, que convocó a los estudiantes inscritos en sus cursos, período agosto 2011 - enero 2012.

Determinación de la muestra y plan de análisis

El cálculo del tamaño de la muestra para proporciones se hizo de la siguiente manera:

Suponiendo que el 50% de la población (N = 280) no tiene una buena percepción de los valores éticos entonces, aplicando la siguiente fórmula

$$n = \frac{Npq}{(N - 1)D + pq}$$

Donde N es el tamaño de la población, p es la proporción del 50% (p=0.50) q es el complemento q=0.50) y que D se calcula mediante

$$D = \frac{E^2}{t}$$

Donde E es el error de estimación del tamaño de la muestra y t es el valor de la distribución de probabilidad “t”, que para el nivel de confianza del 95% el valor de t sería 1.96 (t = 2).

Finalmente, si el error se fija en un 4% (E = 0.04), entonces:

$$D = \frac{0.04^2}{2} = 0.008$$

Sustituyendo los valores:

$$n = \frac{2800(0.50)(0.50)}{(2800 - 1)(0.008) + (0.50)(0.50)} = \frac{700}{1.44 + 0.25} = \frac{700}{1.68} = 415$$

El tamaño de la muestra aleatoria sería de 415 alumnos de los cuatro grados. Sin embargo, la encuesta se les aplicó a 550 del total.

Cualquier valor de p diferente del 50% reduciría el tamaño de muestra. (Cheaffer R., Mendenhall W. & Ott L., ELEMENTOS DE MUESTREO. Grupo Editorial Iberoamérica, 1987, (PWS Publishers)

Plan de análisis

Los resultados obtenidos se recabaron en una base de datos desarrollada en programa EXCEL, para su análisis mediante el programa SPSS Statistics 15. Se obtuvieron de todas las variables consideradas, los estadísticos descriptivos.

Aspectos éticos

Esta investigación no pone en riesgo a las personas que participan en ella, asegurando el resguardo de la información recopilada, al igual que la confidencialidad y anonimato de los participantes en la investigación la misma, indicando que solo se usara con fines de

investigación, apegándose al respeto total y absoluto de los aspectos éticos de la investigación seres humanos.

RESULTADOS

Llama la atención que del total de instrumentos aplicados, 72% de hombres y 28% mujeres participaron en forma voluntaria. Aceptan que los profesores o investigadores les hablaron sobre valores como humanismo, moral y ética el 35% de los estudiantes, y por género lo reconocieron 29.5% de los hombres 6.3% de las mujeres. Respondieron que no y nunca el 63.6% de la población, el 43% son hombres y 29.7% mujeres. El valor de chi cuadrada fue de 38.73 y el valor de probabilidad fue de 0.000 lo que muestra alta dependencia significativa entre esta variable y el género. (Tabla 1.)

Respecto a si les han hablado sobre objeción de conciencia el 28% contestaron que si, 23% de los hombres y 6% de las mujeres. 66.0% de los estudiantes dijeron que no y 46% de los hombres y 21% de las mujeres. El valor de chi cuadrada fue de 13.67 y el valor de probabilidad fue de 0.003 lo que indica alta dependencia significativa entre esta variable y el género. (Tabla 2).

A la pregunta sobre si conocen el Juramento Hipocrático, 33.2% hombres lo afirmaron y 17.3% mujeres. Lo negaron 45.2% hombres y 4.3% mujeres de un total de 49.5%. El valor de chi-cuadrada fue de 75.42 y la probabilidad de 0.000 con alta dependencia significativa entre estas variables y el género. (Tabla 3)

Respecto al conocimiento de lo que es bioética, el 55% respondió que sí. Según género 35% de los hombres lo afirmaron así como el 20% de las mujeres. Mostro alta dependencia significativa entre esta variable y el género. (Tabla 4)

El 61% de los estudiantes reconocieron haber cambiado su significados de ser médico y el ejercicio de la medicina, 23% no, el 6% contestaron que mucho, 0.5% más o menos y 10% contestaron que no cambiaron nada. Por género los hombres dijeron que si el 42%, no ha cambiado el 17%, ha cambiado mucho 3.5%, más o menos ocurre en el 0.2% y nada en el 6%. Las mujeres contestaron 19% si han cambiado, el 6% que no han cambiado, han cambiado mucho el 2%, contestaron que han cambiado más o menos el 0,4% y que no cambiaron nada el 3%. Esta variable no mostro grado de dependencia significativa (Tabla 5).

CONCLUSIONES

La disposición de los estudiantes de medicina a participar voluntariamente en la aplicación del instrumento, sobrepasó el tamaño de muestra planteado, destaca que dicha participación fue mayor entre el género masculino que el femenino.

Los alumnos aceptan que sus profesores les hablan de humanismo moral y ética en un 35% y sobre objeción de conciencia solo el 28% reconocen los profesores les hablan de ello.

El Juramento Hipocrático lo conocen 33.2% y 17.3% mujeres de un total de 50.5%. Lo negaron 45.2% hombres y 4.3% mujeres de un total de 49.5%. La muestra total fue de 78.4% varones y 21.6% mujeres de un total de 100.0%. El valor de chi-cuadrada fue de 75.42 y la probabilidad de 0.000 con alta dependencia significativa entre esta variable y el género.

El conocimiento sobre bioética ocurre en el 55% más en el género masculino 35%.

Reconocen que han cambiado el significado de ser médico y el ejercicio de la medicina fue un 61% más el 6% que dijeron que mucho suma un 67%.

Por lo que podemos dar respuesta a las preguntas de investigación:

¿Si los profesores les han hablado y enseñado valores como el humanismo y la moral? La mayoría de los estudiantes varones y mujeres admitieron que los profesores si les han hablado y enseñado de valores como el humanismo y la moral. Sorprende que fueron más los varones que las mujeres que lo admitieron.

¿Los profesores le han hablado de la objeción de conciencia? Son más los varones que lo afirmaron y mucho menos mujeres también; lo negaron más varones que mujeres; preocupante es que 19.5% varones reconocieron que nunca y 8.9% mujeres también de un total de 28.4%.

¿Conoce usted el juramento hipocrático? Fueron más los varones que afirmaron conocerlo y mucho menos las mujeres; lo negaron 45.2% de los varones y 4.3% mujeres de un total de 49.5%, de una muestra total de 78.4% varones y 21.6% mujeres de un total de 100%.

Hay que precisar que el juramento hipocrático, ya no se enseña y la materia de ética se enseña en el tercer año de la carrera de Médico Cirujano Partero (pregrado) y es una materia electiva. No se enseña en el posgrado.

¿Sabe usted que es la bioética?

Afirmaron conocer lo que es la bioética tanto los varones como las mujeres, en mayor proporción los varones que las mujeres, y lo negaron más varones y mucho menos mujeres.

¿En este nivel de su carrera ha cambiado su significado de ser médico y su ejercicio?

Fueron más los varones que afirmaron que ha cambiado su significado de ser médico y su ejercicio y menos mujeres; lo negaron mucho menos mujeres y varones; fueron mucho menos los

varones y mujeres que contestaron haber cambiado mucho, y no presento esta variable dependencia significativa con el género.

DISCUSIÓN

Esta investigación pese a dar respuesta a las preguntas de investigación, nos genera muchas otras interrogantes surgidas de los resultados y de su análisis, llevándonos a la reflexión de que es necesario, retomar esta investigación, re-construir el instrumento, ir de nuevo a la revisión de la literatura, someterla al comité de ética y a los expertos para su confiabilidad.

Se precisa que esta investigación constituye un primer acercamiento a esta problemática de la enseñanza de los valores éticos, que es la primera llevada a cabo en esta facultad desde la perspectiva de la investigación educativa y que tiene contemplado darle continuidad y enriquecerla colocándose también en el paradigma cualitativo, desde la etnografía, la entrevista en profundidad.

Es por ello necesario replantearse una revisión de la currícula actual en lo que refiere a la enseñanza de la ética, considerarla como señala mucha de la literatura en estos temas, eje transversal a lo largo de la currícula formal no solo a nivel del pregrado sino del posgrado, al igual que implementar estrategias como las tutorías en bioética, sistema de portafolio, estudio de casos desde una perspectiva humanista, inclinarse más a la formación integral del médico.

REFERENCIAS

Alavedra Cros Anna. El discurso docente entre la proximidad y la distancia. Universidad Autónoma de Barcelona. (2000:55). Revista iberoamericana de Discurso y Sociedad. Gedisa.

Araya Umaña Sandra. Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. Sede Académica, Costa Rica. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)

Benhamou-Jantelet Ghislaine. Nurses ethical perceptions of health care and of medical clinical research: an audit in a French university teaching hospital (2001; 8(2)). Nursing Ethics.

Chapela Mendoza Ma. Consuelo, Jarillo Soto. Políticas Educativas: Fuerzas y Resistencias en el campo de la Educación. Reencuentro Análisis de problemas universitarios (2006). Reencuentro, mayo, número 045. Análisis de problemas Universitarios. Universidad Metropolitana –Xochimilco, Distrito Federal, México.

Consejo Carolina y Chapela, Viesca Treviño Carlos. Ética y poder: formación de residentes e internos. 2005; 43 (1): 1-3. Revista Med IMSS.

Consejo Carolina, Viesca-Treviño Carlos. Ética y relaciones de poder en la formación de médicos residentes e internos. Algunas reflexiones a la luz de Foucault y Bourdieu (2008:11(1):16-20. Bol. Mex His Fil Med.

Elder, Ruth, Price John, and Williams Gail (2003; 10;149). Differences in Ethical Attitudes between Registered Nurses and Medical Students.

<http://nej.sagepub.com/cgi/content/abstract/10/2/149>.

- García -Huidobro Diego M, Nuñez V Felipe, Vargas Paula, Smijan Astudillo M, Hitschfeld Mario A, Gennero Ruben R, Loreto Salvatierra L, Benavente Angela (2006; 134: 947-954). Expectativas de estudiantes de medicina de pregrado en relacion al perfil del médico esperado. Revista Médica Chile. Universidad de Chile.
- Holmes Janet. Story telling at work: a complex discursive resource for integrating personal, professional and social identities (2005; 7; 671) <http://dis.sagepub.Com/cgo/cpmtent/abstract/7/6/671>.
- Jarillo –Soto, Edgar C, Arroyave-Loaiza Gilma, Chapela, Ma. del Consuelo. Algunas Determinantes en la conformación de los patrones profesionales en estudiantes de Medicina (1992; 34; 455-466) Salud Pública Mex.
- MasJuan, M, Joseph. Progresos en los aprendizajes, características de los estudios y motivaciones de los estudiantes (2005; 97-133). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Moyer, G, Melissa. Estrategias de negociación: análisis de la partícula no en conversaciones bilingües. Discurso y Sociedad. Lenguaje (2000). Gedisa.
- Slovácková Birgita and Slovácek Ladislav. Moral Judgement Competence and Moral attitudes of Medical Students. Nurs Ethics, 2007; 14; 320

Stefkovich Jacqueline and Begley T. Paul. Ethical school leadership: defining the best interests of students (2007; 35; 205). Educational management administration /leadership.

Weaver Kathryn. Ethical sensitivity; State of knowledge and needs for further research (2007; 14; 141). Nurs Ethics.

ANEXO 1.

Tabla 1 ¿Profesores o investigadores le han hablado y enseñado de valores como el humanismo, la moral y la ética?

		GENERO		Total
		1	2	
Si	Frec.	132	31	163
	% total	24.0%	5.6%	29.6%
No	Frec.	135	94	229
	% total	24.5%	17.1%	41.6%
Nunca	Frec.	101	20	121
	% total	18.4%	3.6%	22.0%
A veces	Frec.	4	4	8
	% total	0.7%	0.7%	1.5%
Siempre	Frec.	25	4	29
	% total	4.5%	0.7%	5.3%
Total	Frec.	397	153	550
	% total	72.2%	27.8%	100.0%

Fuente: instrumento aplicado

Tabla 2. ¿Le han hablado sus profesores de la objeción de conciencia?

Respuestas		GÉNERO		Total
		1	2	
Si	Frec.	125	31	156
	% total	22.6%	5.6%	28.2%
No	Frec.	144	64	208
	% total	26.0%	11.6%	37.6%
Nunca	Frec.	108	49	157
	% total	19.5%	8.9%	28.4%
A veces	Frec.	16	16	32
	% total	2.9%	2.9%	5.8%
Total	Frec.	393	160	553
	% total	71.1%	28.9%	100.0%

Fuente: instrumento aplicado

Tabla 3. Conoce el juramento hipocrático

			GENERO		Total
			1	2	
P10	1	Frec.	282	138	398
		% total	33.2%	17.3%	50.5%
	2	Frec.	356	34	390
		% total	45.2%	4.3%	49.5%
Total		Frec.	618	170	788
		% total	78.4%	21.6%	100.0%

Fuente: instrumento aplicado

Tabla 4. Sabe usted que es la bioética

Respuestas		GÉNERO		Total
		1	2	
1	Frec.	147	82	229
	% total	35.1%	19.6%	54.7%
2	Frec.	146	44	190
	% total	34.8%	10.5%	45.3%
Total	Frec.	293	126	419
	% total	69.9%	30.1%	100.0%

Fuente: Instrumento aplicado

Tabla 5. ¿En este nivel de su carrera profesional usted ha cambiado su significado de ser médico y el ejercicio de la medicina?

Respuestas		GÉNERO		Total
		1	2	
Si	Frec.	232	104	336
	% total	42.4%	19.0%	61.4%
No	Frec.	94	30	124
	% total	17.2%	5.5%	22.7%
Mucho	Frec.	19	12	31
	% total	3.5%	2.2%	5.7%
Mas o menos	Frec.	1	2	3
	% total	0.2%	0.4%	0.5%
Nada	Frec.	35	18	53
	% total	6.4%	3.3%	9.7%
Total	Frec.	381	166	547
	% total	69.7%	30.3%	100.0%

Fuente: instrumento aplicado

EVALUACION DE LAS ENTIDADES A LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES REALIZADAS POR ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE INGENIERIA CIVIL DE LA UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA – SEDE

Ramírez, H.¹, Ospina, OE.², Ramírez, JF.³

^{1,2,3} Universidad Cooperativa de Colombia, Sede – Ibagué, Tolima- Carera 2 calle 10, No. 10-30, Colombia
hildebrando.ramirez@campusucc.edu.co, *osef.ospina@gmail.com*, *john.ramirez@campusucc.edu.co*

Dirección Institucional completa de los tres autores: "Trabajo preparado para su presentación en Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Monterrey N.L., México, 28 al 30 de agosto de 2013".

Eje temático: Estrategias y procesos Educativos

Sub-línea de Investigación: Competencias en la Educación Superior

RESUMEN/ ABSTRACT

Introducción: Hace 15 años la Universidad ha venido prestando apoyo con estudiantes en la modalidad de práctica profesional a diferentes entidades del orden Municipal, Departamental y Nacional, sin embargo, no cuenta con un documento que evalúe el concepto frente a su desempeño, con miras al mejoramiento y retroalimentación. Metodología: Exploratoria-Descriptiva. Para lo cual se aplicaron 60 encuestas a 32 entidades donde los estudiantes desarrollaron su práctica. Resultados: Las empresas o instituciones le brindan al estudiante las condiciones mínimas para desarrollar las actividades, ofrece inducción, realizan seguimiento, les ha permitido beneficiarse de su práctica al descongestionar y responder de manera más favorable a las peticiones de los usuarios para el logro de las metas.

Conclusiones: Evaluados los desempeños de 60 estudiantes por 32 entidades, se calificaron como sobresalientes (promedios de 4 y superiores); lo que significa muy buenas competencias de los estudiantes en los desempeños básicos para ejercer la práctica profesional.

Palabras clave. Práctica profesional, evaluación, entidades, modalidad de trabajo de grado, práctico reflexivo.

ABSTRACT

Background: 15 years ago the University has been providing support to students in the form of professional practice to different entities at the municipal, departmental and national, however, does not have a document that evaluates the concept compared to its performance, with a view to improvement and feedback. **Methodology:** Exploratory descriptive. For which 60 surveys were applied to 32 institutions where students develop their practice, it was necessary to design it.

Results: The companies or institutions provide students with the minimum conditions for the activities, offers induction, track, allowed them to benefit from their practice to reduce congestion and respond more favorably to requests from users and achieving goals. **Conclusions:** We evaluated the performance of 60 students from 32 institutions, were rated as outstanding (average of 4 and above), which means very good skills of students in performance perform basic professional practice.

Keywords: Professional practice, evaluation, entities, type of degree work, reflective practitioner.

INTRODUCCIÓN

Este artículo tiene como propósito dar a conocer los resultados de estudio exploratorio realizado en el programa de Ingeniería Civil de la Universidad Cooperativa de Ibagué, referida a la evaluación de desempeños en la modalidad de Práctica Profesional de estudiantes en las entidades e instituciones donde se realizaron, como requisito parcial para optar por el título de Ingenieros Civiles. La responsabilidad de orientar la práctica profesional como modalidad de grado corresponde al Consultorio de Proyección Social del programa de Ingeniería Civil de la

Universidad Cooperativa de Colombia seccional Ibagué. Le corresponde vincular estudiantes en la modalidad de práctica profesional, para que hagan acompañamiento objetivo a comunidades, empresas estatales, dependencias de carácter Municipal, Departamental y Nacional, y otras del sector cooperativo y solidario (Universidad Cooperativa, 2005) en las áreas de asesoría, diseño y elaboración de proyectos Ingenieriles que les permita avanzar con el desarrollo de su infraestructura y por consiguiente mejorar la calidad de vida de las comunidades blanco de los proyectos.

Es destacable que esta modalidad ha sido la más seleccionada por los estudiantes del programa como requisito final parcial para optar el título*, sin embargo no se cuenta con un documento que dimensione y valore aunque sea de manera coyuntural e inicial cuál ha sido el desempeño de los estudiantes en la entidades donde han participado. Una de las premisas de trabajo es que las prácticas profesionales que realizan los estudiantes no solo son un momento más de su entrenamiento para el ejercicio profesional; se considera en este artículo que van más allá de un simple ejercicio de aplicación de conocimientos técnicos y suponen que el ingeniero es un práctico reflexivo (Schön, 1998). Por otro lado, se asume que si dicha modalidad de formación se conduce académicamente, se convierten en una escuela insustituible que logra tener efectos muy importantes para su vida como profesional y como ciudadanos, como ya lo evidenciado el programa en la modalidad de grado por investigación (Morales, Ramírez y Salgado, 2009) o en el desarrollo de cursos en ciencias (Ramírez, 2006, 2012). Debido a lo novedoso del enfoque sobre el problema, se ha considerado apropiada una metodología Exploratoria-Descriptiva donde el instrumento central ha sido una encuesta en la que se ha pedido a los representantes de las

entidades la valoración de aspectos puntuales de la práctica y diversas dimensiones que se consideran relevantes en la formación actual de los ingenieros (Tabla 2).

FUNDAMENTACION TEORICA

Colombia, como cualquier otro país del orbe, necesita una profunda transformación para enfrentar los retos que le depara una nueva sociedad en todos sus aspectos, incluidos los que corresponden al proceso de formación de nuevos profesionales que esta sociedad demanda. La mención al complejo entorno de actuación y formación que tiene en la actualidad el ingeniero hace parte de la literatura académica nacional desde hace varios años, ya sea visto como el nuevo arquitecto del país y la propuesta de diversas dimensiones que deben integrarse en su nueva concepción (Tapias, 1999), a través de la evaluación de los programas de formación que se imparten en el país (Duque, Gauthier, Gómez, Hernández y Pinilla, 1999), o mediante la identificación de núcleos problemáticos, retos planetarios a los que los ingenieros civiles deben hacer frente (Albéniz, Cañón, Corchuelo, Salas, Salazar, Silva, 2011).

Es así que los núcleos problemáticos que se han reconocido parecen la opción más razonable, aún más cuando actualmente se considera que “en los actuales esquemas curriculares poco se trabaja en la identificación de problemas reales complejos y en particular de aquellos relacionados con el bienestar de las comunidades” (Albéniz et. al., 2011, pág. 48).

Dichos núcleos a tener en cuenta en el proceso formativo se han derivado de las recomendaciones generales formuladas en la Reunión Nacional de ACOFI (AA.VV., 2010) y los problemas planetarios que experimenta el planeta Tierra (Vilches y Gil, 2003), los cuales se han sintetizado:

- La necesidad de reconocer los contextos regionales de diverso nivel (departamental, nacional e internacional) en los que se inserta el ingeniero, con profundos y diversos problemas de infraestructura, sociales y políticos.
- La necesidad de formar ingenieros preparados para un mundo complejo, los cuales deben lograr una alta autonomía en el desarrollo de las actividades profesionales, más allá de las típicas tareas rutinarias.
- El reconocimiento de que el planeta Tierra es limitado y que, en consecuencia, todas las actuaciones profesionales deben enmarcarse en los criterios de sostenibilidad.

Una de las principales características de la naturaleza de dichos problemas, su complejidad, es la base central del cuestionamiento que Donald Schön (1998) hace a la racionalidad técnica, mediante la que se acostumbra simplificar el mundo de actuación profesional presuponiéndose que los problemas de la realidad tienen como solución la aplicación de un conocimiento científico disciplinar, una “receta” de actuación, una técnica. Ya en el siglo pasado en los Estados Unidos se ha hecho evidente la crítica a las profesiones desde dicho enfoque, con resonancia en Colombia (Valencia, 2010); en palabras de Schön (1998, pág. 25) se percibe desde dicha perspectiva que:

“[...] Por regla general, su valoración es que el conocimiento profesional se aviene mal con el carácter cambiante de las situaciones -complejidad, incertidumbre, inestabilidad, carácter único y conflictos de valores, que son crecientemente percibidos como centrales para el mundo de la práctica profesional.

En campos tales como la medicina, la gestión y la ingeniería, por ejemplo, profesionales destacados hablan de la nueva conciencia de una complejidad que se resiste a las habilidades y las técnicas de la pericia tradicional.”

En consecuencia, el concepto de práctica en el sentido asumido aquí “incluye el lenguaje, los instrumentos, los documentos, las imágenes, los símbolos, los roles definidos, los criterios especificados, los procedimientos codificados, las regulaciones y los contratos que las diversas prácticas determinan para una variedad de propósitos. Pero también incluye todas las relaciones implícitas, las convenciones tácitas, las señales sutiles, las normas no escritas, las instituciones reconocibles, las percepciones específicas, las sensibilidades afinadas, las comprensiones encarnadas, los supuestos subyacentes y las nociones compartidas de la realidad...” (Wenger, 2001, pág. 71).

Así, la evaluación de estos procesos debe estar enmarcada en una opción orientada a la comprensión, la reflexión y la mejora (Santos, 1996). Las características de la evaluación entendida desde dicho paradigma toman en cuenta el contexto y los procesos, y no sólo los resultados; da voz a los participantes en condiciones de libertad; usa métodos diversos y suficientemente sensibles para captar la complejidad de los fenómenos que se producen; está atenta a los valores y no a los indicadores técnicos; no convierte la complejidad en simplificación; se realiza a partir de una negociación en la que esté garantizada la defensa de los intereses de los evaluados; tiene carácter estructural y holístico; se expresa a través de informes en un lenguaje accesible a los destinatarios; es de por sí educativa al pretender que se ocupa de la acción educativa propiciando el diálogo, la participación y la reflexión.

Bajo estas condiciones, la Práctica Profesional de los estudiantes sólo sería relevante para ellos si:

2.

- Posibilita aprendizajes flexibles, significativos y con sentido. Por ello, la universidad no puede ser un simple mecanismo de transmisión hegemónico e indiscutible de un conocimiento considerado objetivo.
- Despierta, favorece y desarrolla el deseo de aprender, impulsando el compromiso hacia el aprendizaje nuevo.
- Se constituye en una práctica moral, social, cooperativa, solidaria y política, ya que no sólo implica los propios aprendizajes como practicante, sino los futuros aprendizajes que puede aplicar en el desenvolvimiento profesional.
- Ofrece criterios para hacer una crítica fundamentada, haciendo una simbiosis entre teoría y práctica.
- Propicia la formación de un ingeniero solidario y sensible socialmente, participativo y tolerante en lo político, respetuoso de los derechos humanos, consciente del valor y necesidad de un desarrollo sostenible ambiental y social; creativo para enfrentar el reto de construir una sociedad más justa y democrática, con justicia social para un nuevo ordenamiento internacional.

Las prácticas profesionales constituyen una manera de hacer realidad los postulados anteriores, convirtiéndose a su vez en criterios de evaluación primarios acerca del impacto que tienen aquellas en la formación de los estudiantes.

METODOLOGIA

3.1 Tipo de investigación: Exploratoria- Descriptiva, ya que se trata de indagar sobre la evaluación de las prácticas profesionales, una temática poco conocida y estudiada en la Universidad, sus resultados constituyen una visión aproximada de dicho objeto, consistente en su caracterización, estableciendo su estructura y comportamiento.

3.2 Población y muestra: La constituyen los estudiantes y entidades donde se ha desarrollado el trabajo de grado, para optar el título de Ingenieros del programa de ingeniería civil. La muestra estuvo representada por 60 estudiantes y 32 entidades, de acuerdo a los registros existentes. Lo cual constituye el 15% de estudiantes que han desarrollado práctica profesional como modalidad de trabajo de grado en el periodo 2003-2012 (ver tabla 1).

3.3 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos. La técnica de recolección de datos utilizada fue la aplicación de un cuestionario dirigida a las entidades donde los estudiantes han realizado la práctica profesional. Su diligenciamiento se realizó por la persona que dirigió al estudiante en la entidad, una vez resuelto se recogía en sobre sellado y firmado por quien lo diligenció. Las encuestas se llevan en una carpeta, de manera cronológica por entidad y nombre del estudiante evaluado.

El cuestionario (Tabla 2), elaborado mediante Juicio de Expertos, contiene para su evaluación los siguientes aspectos:

Propósito: Se expresa la finalidad de la encuesta y algunas orientaciones generales.

Aspectos Generales (Parte I): Nombre de la entidad, objeto social, manual de funciones, y 14 ítems relacionados con la inducción, asesoría, seguimiento de actividades, recursos ofrecidos para el desarrollo de actividades, aplicabilidad de los resultados producto de la práctica, expectativas, beneficios obtenidos, aspectos a reforzar en el practicante y tiempo de permanencia, entre otros. Dichas preguntas han sido definidas a partir del proceso de reflexión y evaluación permanente que el Coordinador del Consultorio ha realizado en la última década.

Indicadores y desempeños (Parte II): Es una tabla de doble entrada en la que se evalúan los siguientes indicadores: Conocimientos, dominio de herramientas de telecomunicaciones e informática, compromiso con el aprendizaje, competencias para resolver problemas con enfoque

interdisciplinar, liderazgo, trabajo en equipo, comprensión entre ingeniería desarrollo y sociedad, fundamentación ética, valores cultura y arte, tomando como base los postulados de (Tapias, 1999).

Como desempeños se emplearon el excelente, sobresaliente, bueno, regular y deficiente, con ponderaciones de 5, 4, 3, 2, 1 respectivamente. Los primeros tres desempeños se consideran ideales y los dos últimos no ideales.

3.4 Técnicas de Procesamiento y Análisis de Datos.

Una vez recogida la información se procedió a su clasificación, tabulación y codificación. Luego se analizaron los datos utilizando estadística descriptiva por medio de frecuencias, promedios y moda; representadas en tablas y gráficos de barras; así mismo, una valoración numérica y conceptual de los aspectos evaluados, especialmente aquellos que se pueden realizar desde la perspectiva que permiten los núcleos problemáticos y los aportes o postulados que justifican la realización de la práctica profesional.

RESULTADOS

Sobre los aspectos generales (Parte I)

De acuerdo con la información obtenida todas las entidades que participaron en el estudio le brindan inducción a los practicantes para orientar las actividades y conocimiento funcional de la Empresa; de la misma manera cuentan con manual de procedimientos y un asesor permanente que se encarga de vigilar y supervisar las actividades que desarrolla el estudiante. Cuentan con espacio físico, escritorio, computador, equipo de oficina, planos, cámara fotográfica, programas específicos de computación, metro, y otro equipamiento necesario para el desarrollo de las labores.

Al 71% de los practicantes las entidades le brindaron la posibilidad de profundizar en aspectos técnicos y científicos que contribuyen a su mejoramiento académico, se destacan entre otros los siguientes: Compartir información reciente de las áreas de desempeño; visita permanente a campo para la inspección de obras; participación en talleres, cursos y seminarios; asesorías; acceder a informes y ensayos científicos propios de la empresa; últimas normas existentes sobre procesos constructivos; y normas de seguridad industrial. Debe señalarse que debido a la diversidad de empresas que participaron del estudio, cada una aportó lo propio y más fresco del área de su desempeño (tabla 1).

Las empresas consideran que los aportes de los estudiantes son aplicados por la entidad y a su vez cumplieron con las expectativas; así mismo, las entidades se beneficiaron porque le dieron soluciones a problemas utilizando los conocimientos propios de la Ingeniería; prontitud en la organización de las actividades; se supervisaron las obras y se entregaron con la calidad requerida a satisfacción y con los respectivos soportes técnicos; ayuda administrativa y técnica en campo; descongestión y celeridad en los procesos; se mejoró la capacidad de acción y respuesta a los problemas comunitarios los cuales hubiera sido imposible con el personal propio de la empresa; mayor control en la ejecución de obras; se lograron formular nuevos proyectos; además, los prácticos fueron apoyo fundamental al personal de la entidad contribuyendo a la descongestión de múltiples requerimientos en las mismas.

Los evaluadores de las Prácticas consideraron que la información técnica que han recibido los estudiantes en la universidad es adecuado y les ha permitido cumplir con actividades desarrolladas sin aparentes dificultades, demostrándose que gracias a la formación académica se pudieron realizar de manera satisfactoria y se cumplió con los requerimientos solicitados, asumiendo una postura profesional, responsable y comprometida frente a las actividades a

desarrollar; se plantearon y desarrollaron con gran comprensión las actividades proyectadas, los conocimientos adquiridos en cuanto a interpretación de planos, cantidades de obra y diseño de estructuras es satisfactorio evidenciándose la aplicación. Cuando se presentaron algunas dificultades el práctico profesional consultó y las resolvió, obteniendo buenos informes y el desarrollo de tareas asignadas, mientras que en otros la dificultad se remedió mediante asesorías.

Acerca de los aspectos de la formación en ingeniería civil, que se deben reforzar para que los prácticos profesionales realicen con mayor eficiencia su labor en las entidades propusieron los siguientes:

Tener en cuenta el manejo de planos; aumentar el número de prácticas en construcción, normatividad de obras públicas, manejo de contratos, aplicación de nuevas técnicas de construcción y la participación de proyectos de investigación en ingeniería; reconocimiento y prácticas de manejo de los diferentes programas (Autocad) y cuantificación de cantidades de obra; manejo de programas para cálculo de estructuras, vías y diseño hidráulico; inhabilidades del ejercicio y la parte jurídica que puede causar el incumplimiento; manejo de implementos de laboratorio, diseños de mezcla y control de calidad en producción; aspecto legal de la contratación estatal, interventora y administración pública; metodología en la que se deben presentar los distintos proyectos para obtener recursos; manejo directo con comunidades; hacer énfasis en diseños hidráulicos, programación y presupuestos de obra; normatividad vigente (POT) (decreto 1052) ley 388 del 97, norma sismoresistente (NSR 98); actualización de los aspectos relacionados con la profesión para interactuar en la ciudad, trámites, requisitos, precios, etc.; la actualización de costos y avalúos comerciales; profundiza en conocimientos relacionados con manejo de residuos sólidos y diseño de plantas de tratamiento de agua potable; fortalecer el

tema de proyectos e implementar las metodologías sugeridas por planeación nacional; se debe realizar convenios con entidades tanto públicas como privadas.

Con respecto al tiempo de permanencia del práctico profesional en la entidad para cumplir las acciones propuestas, 41.7% no lo considero suficiente, argumentando entre otras las siguientes razones: El tipo de convenio no da posibilidad para mayor tiempo sin embargo, la rotación da posibilidad de cubrir los frentes de obra; el desarrollo de los trabajos son lentos y dispendiosos y requiere de desarrollo individual en cada una de las actividades; son muchas actividades realizadas por la entidad quedan metas inconclusa, el desarrollo de algunas obras tomaron más de 4 meses, por lo cual algunos de los apoyos prestados a los supervisores no fueron realizados en la totalidad del tiempo de plazo de ejecución de dichos contratos, algunos proyectos requieren mayor tiempo de acompañamiento, quedan pendientes diseños, la contratación es permanente y les hace falta un profesional porque es una labor continua como para un empleado permanente, considero que debe ser mínimo 6 meses, porque desarrolla las actividades y procesos necesarios, podría ser un poco más de tiempo, para lograr una mayor intervención con la vida profesional.

Al agrupar las recomendaciones que han hecho las entidades desde la perspectiva del ingeniero como profesional reflexivo (Schön, 1998) es factible identificar dos categorías emergentes: a) el primer grupo de declaraciones expresa una preocupación común por la inclusión de conocimientos disciplinares y su aplicación en la vida real, b) el segundo grupo se refiere a la magnitud y complejidad de los proyectos, en las que algunas entidades recomiendan, incluso, la ampliación del tiempo de práctica profesional. Tales categorías parecen situarse desde una racionalidad técnica que es hegemónica y para la que los problemas de formación se

solucionarían con más conocimiento aplicado y la respuesta eficiente a los problemas, complejos, se haría con un poco más de tiempo, por ejemplo.

4.1. Sobre los Indicadores y desempeños (Parte II)

Al valorar de manera conjunta todos los desempeños relacionados con el conocimiento, dominio tecnológico, compromiso con el aprendizaje, competencia para resolver problemas con enfoque interdisciplinario, liderazgo, trabajo en equipo, comprensión entre ingeniería - desarrollo y su fundamentación ética, se encontró que el valor promedio obtenido fue de 4.16, promedio que indica desempeños entre SOBRESALIENTE Y ALTO. Analizados los desempeños de manera individual encontramos que solo el desempeño relacionado con el liderazgo, comunicación, finanzas y economía fue valorado con promedio de 3.8, significando un buen desempeño (figura 1).

Estos resultados parecen contradictorios con el análisis anterior, pues se valoran bastante bien indicadores y desempeños que se encuentran asociados a la formación de ingenieros que, al menos, a primera vista no parecen encajar en un modelo de racionalidad técnica. Una forma de dirimir esta paradoja ha sido incluir las apreciaciones de corte reflexivo que el Coordinador del Consultorio ha realizado sobre dicha modalidad de formación. La respuesta al respecto es clara: *“en la mayoría de los casos, la entidad es la que propone las actividades que el practicante debe desarrollar, bajo una modalidad de aplicar conocimiento a la realidad, donde las normas y los hábitos institucionales tienen un peso bastante fuerte.”* Al evaluar esta afirmación, fuente importante y no considerada inicialmente, se refuerza la tesis de que muy probablemente el sistema de entidades a las que han sido asignados los estudiantes (las regionales) valoren el papel del ingeniero civil desde una perspectiva propia de la racionalidad técnica, en la que los estudiantes egresados del programa muestran altos desempeños.

CONCLUSIONES

Las prácticas profesionales son un medio expedito que le brinda al estudiante la posibilidad de enfrentarse con la realidad donde se va a desempeñar como futuro profesional. Le permite al estudiante futuro profesional aplicar los conocimientos en la realidad y enfrentarse a situaciones que debe resolver de manera creativa, técnica y científica.

Con base en los resultados se deduce que la Universidad les ha brindado a los estudiantes elementos conceptuales, académicos y de desempeño que lo habilitan para ejercer su profesión de manera eficiente, pues los resultados de la evaluación así lo confirman. Le permiten comprender la realidad social y ser artífice y cultor de la amplia gama de soluciones Ingenieriles que la comunidad demanda para el mejoramiento de su calidad de vida.

Sin embargo, la Universidad deberá considerar los argumentos de las entidades para replantear algunos procesos al interior del programa con base en los argumentos que debe desarrollar un práctico para llegar sustantivamente a mejorar sus desempeños como futuro profesional. Este replanteamiento se debe hacer considerando críticamente que dichas apreciaciones parecen obedecer a una racionalidad técnica sobre el proceso de actuación de los ingenieros civiles.

REFERENCIAS

AA. VV. (2010), El compromiso de las facultades de ingeniería en la formación para el desarrollo regional, Bogotá, ACOFI.

- Albéniz, V.; Cañón, J.C.; Corchuelo, M.; Salas, R.; Salazar, J.; Silva, E. (2011). Educación en Ingeniería en Colombia: Brecha y Giro, en. Callejas, M.M. (Edit.), VI Cátedra Agustín Nieto Caballero, Bogotá, ASCOLFA, pp. 38-55.
- Duque, M; Gauthier, A.; Gómez, R.; Hernández, J.T.; Pinilla, A. (1999), Formación de ingenieros para la innovación y el desarrollo tecnológico en Colombia, Dyna, 128, 63-82.
- Morales, A. A.; Ramírez, J. F.; Salgado, D. (2009). De la Teoría a la Práctica: La Responsabilidad Social como resultado de los procesos de Investigación Formativa en la UCC-Ibagué (Análisis de caso). En CONFERENCIA ASCOLFA 2009, disponible en: <http://www.ascolfa.edu.co/memorias/MemoriasConferenciaAscolfa09/index.html>.
- Ramírez, J.F. (2006), Física 1 para Ingeniería Civil: Propuesta y Experiencia Didáctica, Memorias, 8, 1-12.
- Ramírez, J.F. (2012), Conocimiento Práctico Profesional sobre la evolución de un curso de Física Universitario en el enfoque de Investigación Escolar, a la luz de La Hipótesis De Gradualidad, Investigações em Ensino de Ciências, 17(2), 415-433.
- Santos, M. (1996), Evaluar es comprender, Argentina, Magisterio.
- Schön, D. (1998), El Profesional Reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona, Paídos.

Tapias, H. (1999), Un ingeniero para el futuro de Colombia, Colombia: Ciencia y Tecnología, 17(2), 13-25.

Universidad Cooperativa (2005), Modalidades de trabajo de grado de la Universidad Cooperativa de Colombia. Acuerdo No. 08 de 2005 [en línea], disponible en:

<http://www.ucc.edu.co/normatividad/Documents/Acuerdos/2005/Acuerdo%2008%20de%202005%20Modalidades%20de%20grado.pdf> , recuperado: 10 de diciembre del 2011.

Valencia, D. (2010). Crisis y Futuro de la Ingeniería, Ingeniería y Sociedad, 1, 1-6, disponible en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ingeso/article/view/4691/4123> , recuperado: 20 de agosto del 2012.

Vilches, A.; Gil, D. (2003), Construyamos un futuro sostenible, Madrid, Cambridge University Press.

Wenger, E. (2001), Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad, España, Paidós.

Tabla 1. Entidades por sector donde se han desarrollado prácticas profesionales entre los años 2003-2012..

Nº	ENTIDAD	SECTOR PRIVADO	SECTOR ESTATAL		
			Municipio de Ibagué	Departamental (Fuera de y/o en Ibagué)	Nacional (Fuera del Tolima)
01	ALCALDÍA DE ALVARADO			X	
02	ALCALDÍA DE ARMERO			X	
03	ALCALDÍA DE CAJAMARCA			X	
04	ALCALDÍA DE ESPINAL			X	
05	ALCALDÍA DE GIRARDOT				X
06	ALCALDÍA DE GUAMO			X	
07	ALCALDÍA DE LÍBANO			X	
08	ALCALDÍA DE NATAGAIMA			X	
09	ALCALDÍA DE PIEDRAS			X	
10	ALCALDÍA DE PURIFICACIÓN			X	
11	ALCALDÍA DE RÍOBLANCO			X	
12	ALCALDÍA DE SAN ANTONIO			X	
13	ALCALDÍA DE SANTA ISABEL			X	
14	CONFATOLIMA	X			
15	CONCRETOLIMA S.A.	X			
16	CONTRALORÍA DEPARTAMENTAL DEL TOLIMA			X	
17	CONTRALORÍA MUNICIPAL DE IBAGÜE		X		
18	CORTOLIMA			X	
19	DIRECCIÓN MUNICIPAL DE PLANEACIÓN		X		
20	EMPRESA IBAGÜERÑA DE ACUEDUCTO Y ALCANTARILLADO - IBAL		X		
21	GOBERNACIÓN DEL TOLIMA – SECRETARÍA DE DESARROLLO FÍSICO			X	
22	GOBERNACIÓN DEL TOLIMA – SECRETARÍA DE EDUCACIÓN			X	
23	HUGO ALBERTO PARRA	X			
24	INFIBAGÜE		X		
25	INVÍAS				X
26	METROCONSTRUCCIONES Ltda.	X			
27	PERSONERÍA MUNICIPAL DE IBAGÜE		X		
28	SECRETARÍA DE DESARROLLO RURAL Y MEDIO AMBIENTE		X		
29	SECRETARÍA DE INFRAESTRUCTURA Y GESTORA URBANA		X		
30	UNIÓN TEMPORAL CONSTRUCCIÓN VIAL	X			
31	UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA	X			
32	USO-SALDAÑA			X	
SUBTOTALES		6	7	17	2
TOTAL				32	

Fuente: Autores

Tabla 2: Instrumento de evaluación de las prácticas profesionales.

ENCUESTA EVALUATIVA DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES REALIZADAS EN DIVERSAS ENTIDADES POR LOS ESTUDIANTES DE INGENIERÍA CIVIL DE LA UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA

❖ **PROPÓSITO**

La presente encuesta tiene como fin obtener información básica sobre el desarrollo y ejecución de las prácticas profesionales realizadas por los estudiantes de Ingeniería Civil de la Universidad Cooperativa de Colombia, en diferentes entidades con las cuales se tiene convenio de cooperación.

La información suministrada por ustedes será confidencial y empleada con el objetivo de retroalimentar de manera permanente las acciones y ejecutorias de nuestros futuros ingenieros en la realización de las prácticas profesionales como modalidad de trabajo de grado.

Sus opiniones, sugerencias y recomendaciones serán de gran valor para la facultad, puesto que nos permitirá mejorar continuamente en el sentido de las prácticas profesionales.

[Parte I] 2. ASPECTOS GENERALES

Entidad

Objeto _____ social

Responsable _____

❖ ¿Promueve la entidad una inducción a los prácticos profesionales para el trabajo a desarrollar en la entidad? Sí _____ No _____

❖ ¿Tienen los prácticos profesionales asesor permanente en la misma entidad? Sí _____ No _____

❖ ¿Qué recursos básicos le proporciona la entidad a los prácticos profesionales?

❖ ¿Proporciona la entidad a los practicantes la posibilidad de profundizar en aspectos técnico-científicos que mejoren su formación básica? Sí _____ No _____ Algunas veces _____

¿Cuáles? _____

❖ El desarrollo de la práctica conlleva a unos resultados que son aplicados por la entidad:

Sí _____ No _____ Algunas veces _____

❖ ¿Cumplió la entidad con las experiencias proyectadas alrededor de las diferentes prácticas profesionales?

Sí _____ No _____ Algunas veces _____

¿Por qué? _____

❖ ¿Realizó la entidad un seguimiento permanente de las acciones desarrolladas en la práctica profesional?

Sí _____ No _____ Algunas veces _____

¿Cómo? _____

❖ ¿En qué aspectos se ha beneficiado la entidad y el estudiante con la colaboración prestada por los prácticos profesionales?

La _____ entidad

El _____ estudiante

❖ ¿La formación técnica que han recibido los estudiantes en la Universidad les ha permitido cumplir de manera eficiente con las actividades desarrolladas?

❖ ¿Qué aspectos de la formación en Ingeniería Civil consideran ustedes se deben reforzar para que los

prácticos profesionales realicen con mejor eficiencia su labor en la entidad?

❖ ¿Encuentran los prácticos profesionales espacios físicos adecuados en la entidad para el cumplimiento de sus labores?

Sí _____ No _____ En caso de ser sí indique los recursos mínimos con los que cuenta:

❖ ¿Cuenta la entidad con un manual de funciones que oriente el trabajo de los prácticos profesionales?

Sí _____ No _____

❖ ¿Qué actividades desarrollan los prácticos profesionales en la entidad?

¿El tiempo de permanencia del práctico profesional fue suficiente para cumplir las acciones propuestas por la entidad? Si _____ No _____

¿Por _____ qué?

3. RECOMENDACIONES Y SUGERENCIAS

[Parte II] Evalúe el desempeño de las prácticas profesionales de acuerdo con las siguientes variables: Marque con una X.

Indicaciones	Conocimientos	Domínio de herramientas y telecomunicaciones	Compromiso con el aprendizaje	Competencia para resolver problemas con enfoque interdisciplinario	Liderazgo, comunicación, administración, finanzas, economía	Trabajo en equipo	Comprensión entre ingeniería, desarrollo y sociedad	Fundamentación en ética y valores, cultura y arte
Desempeño								
Excelente								
Sobresaliente								
Bueno								
Regular								
Deficiente								

Gracias por su colaboración.

Firma del evaluador: _____

HILDEBRANDO RAMÍREZ
Coordinador General Trabajos de Grado
Facultad de Ingeniería Civil Universidad Cooperativa de Colombia- Sede Ibagué

Fuente. Autores.

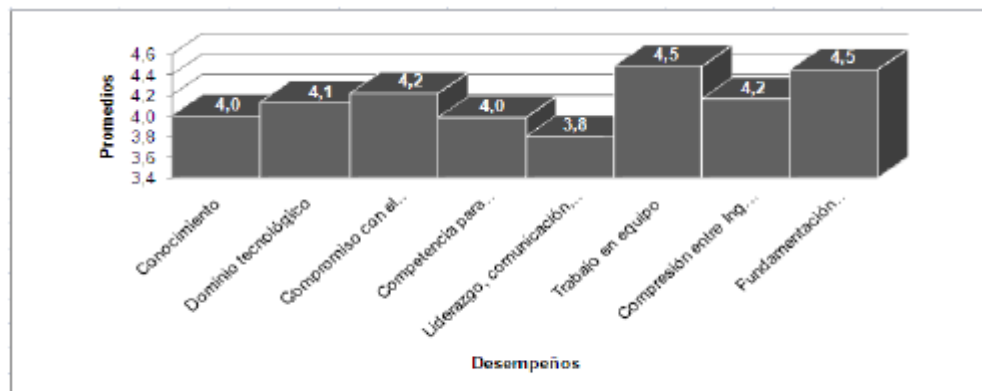


Figura 1. Calificación promedio otorgada por las entidades a los desempeños de los estudiantes. **Fuente:** Autores

FACTORES MOTIVACIONALES QUE ORIENTAN LA DECISIÓN DE INGRESAR A LA LICENCIATURA EN MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Treviño M.¹, Hauad I.², De la Cruz, M.³, Zárata M.⁴

¹ Facultad de Odontología, UANL, “Monterrey”, México

² CAADI, Facultad de Medicina, UANL, “Monterrey”, México

³ Instituto de Investigación y Desarrollo en Ciencias de la Salud UANL, “Monterrey”, México

⁴ Hospital Universitario, UANL, “Monterrey”, México

draconny@yahoo.com.mx, ihauad@yahoo.com.mx, mecmfm@yahoo.com.mx, maricela.zarategm@uanl.edu.mx

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL
Eje Temático: Innovación: Estructuras y Dinámicas Educativas.

b) Actores y discursos educativos: formación, actualización y difusión, para la sociedad del
conocimiento.

RESUMEN / ABSTRACT

Se llevó a cabo una investigación sobre motivos para elegir la carrera de medicina, entre los alumnos de primero a cuarto semestre de la licenciatura Médico Cirujano y Partero de la Facultad de Medicina, UANL. Se diseñó y aplicó un instrumento en el que se contestó estar o no de acuerdo con los motivos que el cuestionario planteó. La selección de alumnos fue por aceptación voluntaria previo consentimiento informado y cumplido los requisitos de inclusión, exclusión y eliminación. Se elaboró la base de datos en Excel 2010 y se obtuvo una tabla de resultados porcentuales con los siguientes datos ordenados jerárquicamente: 1º Lograr cierto status económico 98% , 2º Sentirse superiores con respecto a otras profesiones el 94% , 3º Atender o curar enfermos 84%, 4º Ejercer la justicia social con un 63% y 5º Obtener poder, 63%, Por lo que los principales motivos para ingresar a la carrera de medicina son: lograr un estatus económico y sentirse superiores con respecto a otras profesiones. Los resultados manifiestan que

las motivaciones con mayor importancia son de naturaleza extrínseca y la motivación de atender y curar enfermos se encuentra jerárquicamente en medio de las variables. Por lo tanto, es necesario esforzarse en seleccionar para su ingreso a medicina, no solo a los de mayor potencial académico, sino fomentar en ellos durante su formación el brindar una atención con calidad humana y equilibrar la solución de las necesidades del futuro médico con las necesidades de la población a la que van a atender.

Palabras clave: Motivación, selección, alumnos, carrera, medicina.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo nos proponemos examinar las motivaciones o motivos que orientan a los alumnos en la elección de su carrera profesional, específicamente en la Licenciatura de Médico Cirujano y Partero de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL).

Delimitamos esta investigación al estudio de la elección de la carrera de medicina establecida por una condición motivacional, respondiendo a la satisfacción de necesidades, intereses y expectativas de naturaleza social, económica e interpersonal.

Este análisis, se enmarca bajo el proyecto de investigación “Factores motivacionales que orientan la decisión de ingresar a la Licenciatura en Medicina de la Universidad Autónoma de Nuevo León.”

En la primera apartado, se presentan algunas concepciones teóricas de motivación, analizando los conceptos y teorías que se han elaborado a través del tiempo sobre el tema, y se exploran las motivaciones o motivos que el estudiante busca al elegir la carrera de medicina, para ver si están relacionadas con los temas afectivos, de poder y logro, o con fines humanitarios y altruistas, o para ser independientes y tener un trabajo con cierto prestigio. Posteriormente se plantea el problema.

En seguida se presenta sintéticamente una investigación sobre el particular, ocupándonos de conocer las pautas motivacionales que cada estudiante tiene al elegir la carrera de medicina y para finalizar se exponen los resultados del análisis de una encuesta aplicada a los alumnos y las conclusiones.

MARCO TEÓRICO

La Motivación normalmente es definida como un estado interno que activa, dirige y sostiene una actividad determinada (Valenzuela González, 1999, Pág.16, Woolfolk, 2010: 222). Por lo que un motivo, es el estado interno de un individuo que le brinda energía y lo guía hacia una meta específica (Wolman, 1999: 231).

El interés por una actividad es generado por una necesidad. Una necesidad es el mecanismo que incita a la persona a la acción, y que puede ser fisiológico o psicológico. La motivación surge del deseo de satisfacer esa necesidad.

Para Palmero (2005), la palabra motivación se utiliza para explicar las fuerzas que actúan sobre, o dentro de un individuo, para iniciar y guiar la conducta hacia un objetivo con el propósito de conservar el curso de la vida e incrementar la probabilidad de supervivencia, tanto en el plano biológico como en social. Siendo así, todos los factores capaces de provocar, mantener y dirigir la conducta hacia este objetivo constituyen la motivación.

La motivación en las personas puede tener dos orígenes, el primero se da dentro del individuo y se somete a las necesidades internas, en cuyo caso se denomina motivación intrínseca, y el segundo, se origina como resultado de un estímulo exterior y se conoce como motivación extrínseca.

Gran parte de la bibliografía referida a la motivación alude a la distinción entre motivación intrínseca y extrínseca (Alonso Tapia, 1995; Braten y Olaussen, 1998; Huertas, 1997; Limón y Baquero, 1999, Rinaudo, Chiecher y Donolo, 2003). Parece haber coincidencia entre los distintos autores en vincular a la motivación intrínseca con aquellas acciones realizadas por el interés que genera la propia actividad, no son necesarios los incentivos, la actividad es gratificante por sí misma, se disfruta la tarea o el sentido de logro que trae consigo, considerada como un fin en sí misma y no como un medio para alcanzar otras metas.

En cambio, la orientación motivacional extrínseca, se caracteriza generalmente como aquella que lleva al individuo a realizar una determinada acción para satisfacer otros motivos que no están relacionados con la actividad en sí misma, sino más bien el interés se encuentra en los beneficios que la actividad aporta (Oeci y Ryan, 1985, citado por Woolfolk, 2010: 232) en el campo escolar suelen fijarse en obtener buenas notas, lograr reconocimiento por parte de los demás, evitar el fracaso, ganar recompensas, etc.

Desde la perspectiva humanista la motivación implica fomentar los recursos internos, el sentido de competencia, autoestima, autonomía y autorrealización. Hablar de autorrealización crea la necesidad de mencionar la Teoría de Necesidades del psicólogo estadounidense Abraham Maslow (1943), quien utiliza el término de autorrealización para referirse a la autosatisfacción, la conciencia del potencial personal. Al referirse a estas necesidades, distingue entre necesidades inferiores y necesidades superiores; definiendo a las necesidades como un estado deficitario.

Para esto diseñó una jerarquía motivacional en seis niveles que explicaban la determinación del comportamiento humano. Este modelo, indica que las personas están motivadas para satisfacer distintos tipos de necesidades clasificadas con cierto orden jerárquico, su teoría defiende que conforme se satisfacen las necesidades básicas (sobre-vivencia, seguridad,

sentido de pertenencia y autoestima), los humanos desarrollamos necesidades y deseos más altos. Estas se satisfacen de manera externa y serían: necesidades de autorrealización, necesidades de estima, necesidades sociales o de pertenencia, necesidades de seguridad. . (Morales, 1998: 2).

Para Mc Clelland: (citado en Robbins, 1999) un motivo es una asociación afectiva importante, determinada por una reacción anticipatoria de una meta, de acuerdo a la asociación previa de ciertos estímulos clave con reacciones afectivas de placer o dolor. La teoría se enfoca en tres necesidades: logro (impulso de sobresalir, lucha por el éxito), poder (tener impacto, ser influyente y controlar a los demás) y afiliación (deseo de relacionarse y recibir aceptación).

Por otra parte, en la Teoría del incentivo (Hedonismo), cuyos principales autores fueron Young, Thorndike, Olds, Mc Clelland entre otros, se define un incentivo como un componente significativo en el comportamiento motivado; se premia y se refuerza el motivo mediante una recompensa del mismo. Los incentivos más usuales son el reconocimiento social, el aplauso, la alabanza y el dinero entre otros. (Petri H, Govern J., 2006)

En el año 2000 Jacobs y Newstead, llevaron a cabo una investigación para determinar qué motiva a estudiantes de pregrado y cómo su motivación cambia durante su curso del grado. Los resultados sugirieron que había dos tipos de estudiantes: los motivados por la disciplina en sí, y las que son motivados por la adquisición de habilidades y de experiencias.

Las metas hacia el logro y el clima de motivación desempeñan papeles críticos en la motivación de los alumnos. Xiang y Lee en el 2002, estudiaron estas dos construcciones en 308 estudiantes de Texas, quienes llenaron un cuestionario de evaluación de motivaciones y metas. Las relaciones variaron dependiendo de las edades de los estudiantes, los de mayor edad estaban más orientados hacia el logro.

Millan, et.al. (2005), para determinar las razones de elegir la profesión médica entrevistaron a 163 estudiantes del primer año de la facultad de medicina, de la universidad de São Paulo y se analizaron sus perfiles socioeconómicos y psicológicos, así como diferencias de género. La gran mayoría de los alumnos eran clase media, católicos, y tenían médicos en sus familias. Las mujeres presentaron mayor madurez emocional que los hombres, que eran más utilitarios y con una mayor tendencia hacia la competencia y ambición.

En Londres, Greenhalgh, Seyan y Boynton (2004) indagaron lo que significa ir a la escuela de medicina en jóvenes de 14 a 16 años de diferentes orígenes étnicos y niveles socioeconómicos. Los resultados mostraron pocas diferencias en cuanto al sexo o al origen étnico, pero encontraron que los jóvenes de nivel socioeconómicos más bajos veían a la medicina como motivación extrínseca. Mientras que, los de mejor nivel la percibieron como recompensa intrínseca.

Igualmente, Panella y Mussolini (2010) analizaron 251 estudiantes del primer año de Veterinaria de Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina), infiriendo que las metas y motivos personales que más interesan a los alumnos de la carrera están relacionados con los temas afectivos, de poder y logro. Que la mayoría han elegido la carrera porque pretenden ser independientes y tener un trabajo con cierto prestigio.

Sin embargo, Soria, et. al., en el año 2004, en una muestra de 105 estudiantes del segundo año de la Facultad de Medicina de Zaragoza, encontraron que los principales motivos por los que se elige esta carrera son los de tipo altruista y humanitario. Concluyen afirmando que los estudiantes de Medicina presentan un alto grado de vocación social.

En el trabajo de Pérez L., et. al. (2006) sobre la motivación de los estudiantes del primer año de Medicina, se asocia el nivel de motivación actual por la carrera con el reconocimiento de

la Medicina para el futuro ejercicio de la profesión. En el grupo estudiado se evidenció que los estudiantes se motivaron, entre otras cuestiones, por el prestigio y el reconocimiento social que tiene la carrera de medicina. Santos et. al. (2010) plantean que existe un predominio significativo de que los estudiantes opten por la carrera sin preparación y lo que más influye en la motivación y la decisión es la familia y los amigos, entre otros elementos coyunturales.

Planteamiento del Problema

En los últimos años se ha producido un ingreso masivo de la población de adolescentes y jóvenes a las universidades públicas, hecho que ha provocado la saturación de muchas carreras, sobre todo las de Ciencias de la Salud, entre ellas Medicina. García y Vilvey (2007) declaran en su trabajo de investigación que esta es una de las carreras más solicitadas por un gran número de estudiantes.

La población escolar de la UANL en semestre agosto-diciembre de 2012 fue de 153,040 estudiantes en general, de los cuales 82, 800 correspondieron al nivel de licenciatura (Informe anual de actividades del Rector Dr. Jesús Ancer Rodríguez correspondiente al año 2012), comparativamente mayor que el mismo periodo del año 2011 que tuvo 141,971 alumnos en total y 77,992 de licenciatura. (Plan de Desarrollo Institucional UANL 2012-2020)

No obstante, de quienes ingresan sólo una proporción menor logra completar sus estudios en el tiempo previsto, produciéndose tanto retenciones por reprobación como deserciones y cambios de carrera. Este fenómeno de ensayo y error dificulta las tareas de planificación, acarrea gastos innecesarios y reduce la eficiencia terminar.

Las medidas efectuadas en algunos países para prevenir o revertir este fenómeno están basadas generalmente en el empleo de predictores de rendimiento académico (Bacallao G. 1996, Musayón F. 2001, Carrión P. 2002, Larrán L., Aparicio P. y Martínez N. 2004, Vélez van

Meerbeke y Roa G. 2005), entre ellos los cursos propedéuticos de materias básicas y/o exámenes de selección, cuyo supuesto es que los jóvenes que superan este trámite y logran ingresar a la carrera elegida son los de mejor preparación y más aptos e idóneos para ejercer posteriormente como profesionistas.

Soria, et .al. (2006). Afirman que este procedimiento de selección no tiene en cuenta que la Medicina y otras carreras que conforman las Ciencias de la Salud, son profesiones de servicio a las personas, sus familias y comunidades, con el propósito de mantenerlas en pleno estado de salud, y que por lo tanto los alumnos que ingresan a esas carreras deben ser los mejor preparados y con mayor potencial, además deben de contar con una gran calidad humana para ponerse al servicio de la población que lo demande.

En nuestra sociedad y a través del tiempo la medicina tiene un amplio reconocimiento social y es considerada como una profesión con gran futuro económico, características que harían sospechar que esas son, sino las únicas, las principales razones por las cuales muchos jóvenes intentan el ingreso a las facultades donde funcionan dichas carreras. (Lissera, R. y Battellino, L. 2006)

Es por lo tanto preponderante conocer las verdaderas motivaciones e intereses de quienes deciden estudiar medicina, es sumamente importante por la íntima relación entre la motivación y el éxito o fracaso escolar. Entonces cabe plantear el problema de investigación con la pregunta: ¿cuáles son los principales motivos que orientan a los jóvenes para decidir estudiar la carrera de medicina?

Hipótesis de Trabajo

Los estudiantes de la carrera de médico cirujano y partero de la Universidad Autónoma de Nuevo León consideran que el principal motivo de ingreso a estudiar esta profesión es la noble tarea de atender y cuidar enfermos para ejercer una justicia social en la salud.

OBJETIVOS

Objetivo General.

- Conocer los motivos por los que un estudiante al ingresar a un nivel de educación superior selecciona la carrera de medicina.

Objetivos Particulares.

- Identificar los principales motivos de ingreso a la licenciatura de Médico Cirujano y Partero.
- Evaluar cuales son los niveles de aceptación de cada uno de los motivos de ingreso que manifiestan los estudiantes de la licenciatura de Médico Cirujano y Partero.
- Establecer los motivos de ingreso más frecuentes a la licenciatura Médico Cirujano y Partero.

METODOLOGÍA

Diseño Metodológico del Estudio.

Se realizó un estudio descriptivo y transversal en la población de estudiantes que cursan licenciaturas de medicina en la UANL, en el periodo comprendido de enero a junio de 2013, en Monterrey, Nuevo León, México. Para cumplir con los objetivos de la investigación se diseñó una encuesta semiestructurada con varias categorías de análisis, la cual se imprimió en papel y se

distribuyó a los estudiantes que aceptaron participar proporcionando la información requerida en una hoja de alvéolos. La aplicación de la encuesta se llevó a cabo en la facultad de medicina a través de profesores que colaboraron voluntariamente.

Mediante el instrumento diseñado, se recabaron todos los datos sociodemográficos y estudiantiles relevantes, así como las variables edad, género, semestre que cursa, y motivos para seleccionar la carrera de medicina.

La información obtenida se ha vaciado en una base de datos desarrollada en Excel 2010 y posteriormente analizados en el programa estadístico IBM SPSS Statistics 15.

Población de Estudio.

La población considerada para este estudio, son estudiantes del primero al cuarto semestre, que cursan la Licenciaturas en Medicina en la Universidad Autónoma de Nuevo León, en el periodo de enero a junio de 2013.

Criterios de Selección.

- Estudiantes de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Nuevo León, del período académico o semestre de enero a junio de 2013.
- Que acepten participar en el estudio.

Criterios de exclusión.

- Estudiantes que no se localizaran
- Estudiantes suspendidos o en intercambio

Criterios de eliminación.

- Encuestas parcial o incorrectamente llenadas

Lugar de Referencia y Método de Reclutamiento.

Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Nuevo León, en el periodo comprendido de enero a junio de 2013, estudiantes inscritos en el presente periodo.

Muestra.

Quedo constituida por 774 estudiantes.

Plan de Análisis.

Los resultados obtenidos se recabaron en una base de datos desarrollada en programa Excel, para su posterior análisis mediante el programa IBM SPSS Statistics 15. Se obtuvieron, de todas las variables evaluadas, los estadísticos descriptivos tradicionales, tales como las medidas de tendencia central (media, mediana y moda), medidas de dispersión (varianza, desviación estándar y coeficiente de variación) y medidas de posición (cuartiles, quintiles y deciles).

Los valores de estudio se contrastaron según variables de interés, mediante pruebas de hipótesis para medias y proporciones, a una confiabilidad del 95%; el establecimiento de asociaciones y correlaciones se realizaron mediante las técnicas de Ji² o Pearson–Sperman según sea el caso a la misma confiabilidad.

Aspectos Éticos.

Este tipo de investigación no pone en riesgo a las personas; los datos y documentos fuente serán manejados con discreción y confidencialidad, sólo podrá ser dada a conocer a terceros mediante orden de la autoridad competente (México). Los documentos esenciales deberán ser conservados por el investigador del estudio hasta al menos dos años desde la terminación formal del estudio. Prevalece el criterio de respeto, dignidad y confidencialidad en los derechos de los participantes, de acuerdo a los principios de la declaración de Helsinki, al respecto del total respeto de los aspectos Éticos de la investigación en Seres Humanos.

RESULTADOS

- Al observar los datos, los estudiantes manifestaron que uno de los motivos para estudiar la carrera de medicina es para ejercer la justicia social con un 63%. (figura 1)
- Otro de los puntos que se le preguntó, fue conocer si su ingreso a estudiar esta carrera era para obtener poder, lo que manifestaron positivamente con un porcentaje de 63%, igual que en el motivo anterior. (figura 2)
- Al cuestionar a los alumnos si la elección de la carrera se debió para atender o curar enfermos, ellos manifestaron haberlo hecho en un 84%. (figura 3)
- Al evaluar si el ingreso a estudiar esta licenciatura fue por motivos de sentirse superiores con respecto a otras profesiones el 94% manifestó hacerlo por esta razón. (figura 4)
- Y por último, cuando se les cuestiono si el logro de cierto status económico era factor para ingresar esta carrera, el 98% de los estudiantes lo manifestaron afirmativamente. (figura 5)

CONCLUSIONES

Los principales factores motivacionales que manifestaron los alumnos para la elección de la carrera de medicina son: ejercer la justicia social, curar enfermos, la obtención de poder, el logro de un status económico y la creencia de sentirse superiores con respecto a otras profesiones, entre otros.

Según los datos observados, jerárquicamente por orden de importancia, el principal motivo que determina la elección de la carrera de medicina es el logro de un buen status económico, seguido por el de sentirse superiores con respecto al estudio de otras profesiones.

El motivo que presenta el menor porcentaje para la elección de la carrera de medicina es el del logro de la justicia social y el del logro de poder.

Las profesiones, con oficios ennoblecidos por una ética de servicio como lo es la medicina, no escapan a los principios de la economía de nuestra sociedad actual.

Las currículas de los programas de medicina deben incluir mayor énfasis en ejes temáticos de valores éticos y humanos que favorezcan mayores competencias de sensibilidad y compromiso social.

REFERENCIAS

Alonso Tapia, J. (1995). Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar. Madrid: Santillana.

Bacallao Gellestey J.(1996). Al rescate de las pruebas de nivel de entrada como predictores de rendimiento en la enseñanza superior. Rev Cubana Educ Med Super,10:12-18.

Braten, I. y Olaussen, B. (1998). The relationship between motivational beliefs and learning strategy use among norwegian college students. Contemporary Educational Psychology, 23, 182-194.

Carrión Pérez E. (2002). Validación de las características al ingreso como predictores del rendimiento académico en la carrera de medicina. Rev Cubana Educ Med Super;16:5-18.

García ME, Vilvey LJ. (2007). Diagnóstico de orientación profesional. Gac Med Esp.;9 (3).

Consultado el 17 de febrero de 2013, en:

[http://bvs.sld.cu/revistas/gme/pub/vol.9.\(3\)_07/p5.html](http://bvs.sld.cu/revistas/gme/pub/vol.9.(3)_07/p5.html)

Greenhalgh T, Seyan K, Boynton P. (2004) "Not a university type": focus group study of social class, ethnic, and sex differences in school pupils' perceptions about medical school BMJ.

Consultado: el 13 de enero de 2013, en: [http:// www. pubmed central.nih. gov/ articlerender. fcgi?tool= pubmed & pubmed id=152 17871](http://www.pubmedcentral.nih.gov/articlerender.fcgi?tool=pubmed&pubmed_id=15217871)

Huertas, J.A. (1997). Motivación. Querer aprender. Buenos Aires: Aique.

Informe anual de actividades del Rector Dr. Jesús Ancer Rodríguez correspondiente al año 2012.

Consultado el 25 de enero de 2013, de:

www.uanl.mx/sites/default/files2/informe2012web.pdf

Jacobs PA, Newstead SE. The nature and development of student motivation. Br J Educ Psychol.

2000 Jun;70 (Pt 2): 243-54. Consultado: el 11 de febrero de 2013, en: [http://www.](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10900781?ordinalpos=7&itool=EntrezSystem2.PEntrez.Pubmed.Pubmed_ResultsPanel.Pubmed_DefaultReportPanel.Pubmed_RVDocSum)

[ncbi.nlm. nih.gov/ pubmed/ 10900781? ordinalpos=7& itool=Entrez System2.P Entrez.](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10900781?ordinalpos=7&itool=EntrezSystem2.PEntrez.Pubmed.Pubmed_ResultsPanel.Pubmed_DefaultReportPanel.Pubmed_RVDocSum)

Pubmed. Pubmed_ Results Panel. Pubmed_ Default Report Panel. Pubmed_ RVDocSum

Larrán López J. Aparicio Patiño, J. y Martínez Nieto JM. (2004). Evaluación de las condiciones iniciales de alumnos de la Diplomatura en Fisioterapia y su relación con el rendimiento académico. Educ Med;7:70-77.

Limón, M. y Baquero, R. (1999). Teorías del aprendizaje. Universidad Nacional de Quilmes.

Lissera, R. y Battellino, L. (2006). Motivaciones y creencias de los estudiantes de nuevo ingreso a la carrera de odontología (Córdoba, Argentina). Consultado el 12 de noviembre de 2012, en: <http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol422007/artinv4207d.htm>

Maslow A. Una teoría de la motivación humana. 1943 Revisión psicológica, 50, 370-96. Junio de 2001. Consultado el 2 de diciembre de 2012, en: <http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>

Millan, Luiz Roberto, Azevedo, Raymundo Soares, Rossi, Eneiza, De Marco, Orlando Lúcio Neves, Millan, Marília Pereira Bueno, & Arruda, Paulo Correa Vaz de. (2005). What is behind a student's choice for becoming a doctor?. Clinics, 60(2), 143-150. Consultado: el 28 de marzo de 2013, en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-59322005000200011&lng=en&tlng=en. 10.1590/S1807-59322005000200011.

Morales, B. et. al. (1998). Las necesidades humanas, según Maslow. Consultado el 22 de noviembre de 2012, en: <http://www.udec.cr/-clbustos/apsique/per/masnh.html>

Musayón FY. (2001). Relación entre puntaje de ingreso y rendimiento académico en el segundo año en las alumnas de enfermería en una universidad peruana. Rev Universidades.

Palmero, F. (2005). Motivación: conducta y proceso, vol VIII, num 20-21, Revista electrónica de motivación y emoción. Universitat Jaume I, Castellón de la Plana. Consultado el 22 de diciembre 2012 en: <http://reme.uji.es/articulos/numero20/1-palmero/texto.html>

Panella SH, Mussolini, MS. (2010). Factores motivacionales y metas de los ingresantes de la carrera de medicina y veterinaria de la Universidad Nacional de Rio Cuarto.(s/f) pp: 1-13.

Consultado: el 6 de marzo de 2013 de: [www.eco.unrc.edu.ar/wp-content/uploads/2010/00](http://www.eco.unrc.edu.ar/wp-content/uploads/2010/00/Panella.S.pdf)

Panella.S.pdf

Pérez LU, García L, Salazar B, Fajardo M, Tur E. (2006). Motivación de los estudiantes del primer año de medicina por la asignatura Fisiología I. MEDISAN [Internet]. Consultado el 10 de marzo de 2013, en:http://bvs.sld.cu/revistas/san/vol7_3_06/san03303.htm

Petri H, Govern J. Motivación. Teoría, Investigación y Aplicaciones. Editorial Thomson. 5ta edición. México DF. 2006.

Plan de Desarrollo Institucional UANL 2012-2020. Consultado el 23 de enero de 2013, de: www.uanl.mx/sites/default/files/documentos/.../pdi-2020-2012-abril.pdf

Rinaudo, M.C. Chiecher, A. y Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire.

Anales de psicología, vol. 19, nº 1 (junio), 107-119

Robbins S. Comportamiento Organizacional.1999 Prentice Hall. 8va Edición. México. 816 págs.

Santos Y, Marzabal Y, Wong LA, Franco PM, Rodríguez K. (2010). Factores asociados al fracaso escolar en estudiantes de Medicina del Policlínico. Med Elec [Internet].

Consultado el 09 de marzo de 2013, en: <http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid>

Soria M, Guerra M, Giménez I, Escanero J. (2006). La decisión de estudiar medicina: características. Educación Médica, 9(2): 91-97

Valenzuela González, J. R. “Motivación en la educación a distancia”. En: Actas III Jornadas de Informática Educativa. Buenos Aires, 1999:16.

Vélez van Meerbeke A, Roa González CN. (2005). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina. Educ Med; 8:74-82.

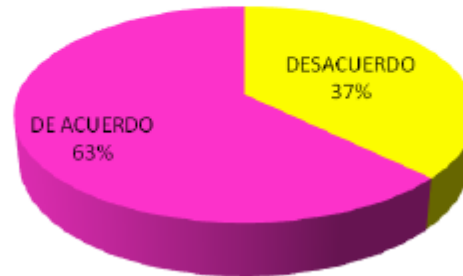
Wolman, B. (1999). Diccionario de ciencias de la conducta. México, D.F.: Trillas.

Woolfolk, A.E. (2010). Psicología educativa. México, 11a. edición Prentice Hall.

Xiang P, Lee A. (2002) Achievement goals, perceived motivational climate, and students' self-reported mastery behaviors. Res Q Exerc Sport. 73(1):58-65.

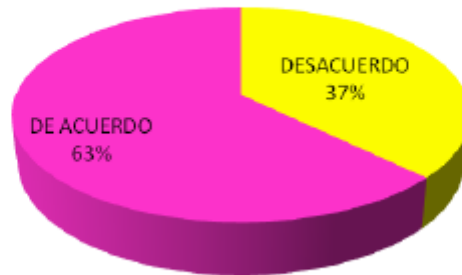
Figuras

Figura 1. Distribución porcentual de los estudiantes de medicina y la justicia social como motivo de ingreso



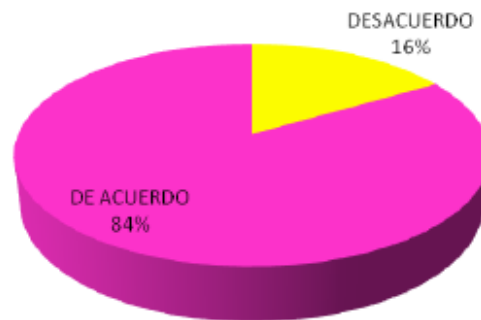
N=774 alumnos / Fuente: Instrumento estandarizado

Figura 2. Distribución porcentual de los estudiantes de medicina y el poder como motivo de ingreso



N=774 alumnos / Fuente: Instrumento estandarizado

Figura 3. Distribución porcentual de los estudiantes de medicina y el cuidado de los enfermos como motivo de ingreso



N=774 alumnos / Fuente: Instrumento estandarizado

Figura 4. Distribución porcentual de los estudiantes de medicina y la superioridad como motivo de ingreso



N=774 alumnos / Fuente: Instrumento estandarizado

Figura 5. Distribución porcentual de los estudiantes de medicina y el cuidado de los enfermos como motivo de ingreso



N=774 alumnos / Fuente: Instrumento estandarizado

FORMACIÓN DE PROFESORES UNIVERSITARIOS EN INVESTIGACIÓN Y USO DE TIC EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Alarcón, E.

Universidad Veracruzana; Instituto de Investigaciones en Educación

esalarcon@uv.mx y megan2480@hotmail.com

Trabajo preparado para su presentación en el

Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL

Eje Temático: Innovación: estructuras y dinámicas educativas

- a. Actores y discursos educativos: formación, actualización y difusión, para la sociedad del conocimiento.

RESUMEN

El propósito de esta ponencia es presentar los resultados del estudio diagnóstico de detección de necesidades de formación y actualización en cuestiones de investigación y desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje apoyados con tic, de los académicos de la Región Veracruz de la Universidad Veracruzana (UV), con la finalidad de obtener información actualizada, relevante y pertinente que contribuya a la restructuración de la oferta de formación que ofrece el Departamento de Competencias Académicas de la (UV) a sus profesores. Se definen conceptos básicos de necesidades, mismos que orientan el análisis y la discusión de resultados y se precisan algunos elementos metodológicos. Los resultados se organizan y se presentan de acuerdo a los dos temas explorados: investigación y desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje apoyados con tic; primero se muestran los resultados de las respuestas negativas y positivas respecto a las actividades enlistadas y en un segundo momento se muestran los cruces de las posibles respuestas en cada ítem. De manera general, los resultados evidencian que los académicos no saben hacer la mayoría de las actividades enlistadas, pero muestran un

interés importante por aprenderlas. También se observa que es indispensable iniciar con cursos, talleres, seminarios y diplomados, etc. que sensibilicen a los académicos hacia los procesos de formación y actualización, para tener perfiles más adecuados a sus diversas funciones, pues en varios ítems más de la tercera parte de los encuestados manifestó no que no sabía hacer las actividades enlistadas y que no le gustaría aprender a realizarlas.

Palabras clave: Formación docente, TIC, Investigación, sensibilización.

INTRODUCCIÓN

Las políticas educativas para la educación superior desde mediados de los 90 se han orientado a promover la diversificación de la carga académica, de tal suerte que actualmente los profesores universitarios tienen que hacerse cargo, además de sus actividades tradicionales de docencia de otras funciones adicionales como investigación, tutoría y gestión, lo cual requiere de un perfil docente que permita cubrir adecuadamente dichas funciones; en consecuencia surge la necesidad de que los profesores se actualicen o formen en esas temáticas para desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes derivadas de sus nuevas actividades.

En una línea distinta pero también relacionada con el quehacer de los profesores, está la llegada de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a los espacios escolares, hecho que si bien no ha significado una revolución en las formas de enseñar y aprender de manera automática, no se puede negar que con su implementación gradual en el tiempo, las TIC van adquiriendo un rol más protagónico en los procesos educativos, en este contexto se torna indispensable que los profesores se habiliten en su conocimiento y manejo para estar en condiciones de integrarlas a su práctica docente de manera consciente, crítica, sistemática y propositiva, lejos de adaptaciones mecánicas que tienen efectos no deseados en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Bates (2001) señala tres motivos principales que inducen a que las

instituciones escolares cambien: la necesidad de hacer más con menos; las necesidades de aprendizaje cambiantes de la sociedad, y el impacto de las nuevas tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje. Como señala el informe de seguimiento de la UNESCO sobre Educación para Todos en el mundo es importante “Aprovechar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para contribuir al logro de los objetivos de la Educación para Todos”. Se hace énfasis especial en la necesidad de: “apoyar la formación profesional, tanto inicial como permanente de los docentes” (UNESCO, 2008, p. 115).

Por otra parte, en los profesores es crucial entender la importancia de su formación o actualización, según sea el caso, en TIC, porque finalmente ellos son quienes dentro o fuera de las aulas coordinan el proceso de aprendizaje de los estudiantes; además si se toma en cuenta que un número significativo de los estudiantes universitarios actualmente ingresa a las aulas con conocimiento y manejo de las TIC.

Con este marco de referencia, en el Departamento de Competencias Académicas (DCA) de la UV, como dependencia encargada del diagnóstico, diseño, impartición, evaluación y seguimiento de los cursos sobre temas pedagógico-didácticos dirigidos a los profesores, se ve la necesidad de generar una oferta de formación y actualización acorde a los nuevos requerimientos que implican las distintas funciones de los profesores universitarios. Con este marco de referencia en 2010 inició un proceso de diagnóstico sobre lo que saben, hacen y les gustaría aprender a los profesores respecto de sus funciones docentes para identificar necesidades de formación y actualización docente. Se indagaron cuestiones de planeación didáctica, evaluación de los aprendizajes, investigación y procesos de enseñanza y aprendizaje con apoyo de TIC.

El diagnóstico se realizó en las 5 regiones universitarias en que está distribuida geográficamente la UV en el Estado de Veracruz (Xalapa, Veracruz, Poza Rica-Tuxpan,

Córdoba-Orizaba y Coatzacoalcos-Minatitlán) y en las 6 áreas académicas en que está organizada académicamente. En total se encuestaron de 1,319 profesores de un total de 6,013 que estaban contratados como tal en el periodo 2009-2010. En este documento se presenta únicamente el análisis preliminar de la Región Veracruz y se abarcan exclusivamente dos temáticas: las actividades de enseñanza-aprendizaje con apoyo de TIC y desarrollo de procesos de investigación.

MARCO TEÓRICO

Goldstein (1993) señala que para conseguir que la formación sea beneficiosa debe responder a una serie de condiciones, es decir, debe formar parte de un proceso secuencial y lógico, cuyo primer y principal paso es responder a las necesidades reales de la institución; esto significa que las necesidades de formación pueden ser detectadas mediante diferentes vías, en este sentido el concepto de necesidad juega un rol fundamental pues dependiendo de cómo se asuma será el tipo de estrategia y diseño que se utilice para elaborar el diagnóstico.

Un concepto determinante es el de necesidades, pues lo que intenta explorar el diagnóstico son necesidades de formación docente, en este sentido se tiene que diversos autores han definido el término necesidad de diferente manera. Para Kauffman (1992), una necesidad es la discrepancia entre una situación presente, actual, y una situación de resultados o consecuencias deseadas.

Por otro lado, Amestoy (1992), siguiendo a Robert Sternberg, y afirma que la comparación entre una situación observada (o actual) y una situación deseada puede hacer evidente una discrepancia (entendida como la diferencia entre las dos situaciones). Esta discrepancia da lugar a una necesidad, que luego puede encarnarse en un problema. Por su parte

Bradshaw (1972) planteó que las necesidades no pueden ser abordadas de manera aislada, sin considerar la forma en que son definidas. Por ello, creó una taxonomía de necesidades sociales que aún sigue vigente y que se constituye en un apoyo importante para delimitar diferentes tipos de necesidades. Para él, existen cuatro tipos de necesidades:

1. Necesidad normativa: los expertos o profesionales la percibe como necesidad en una situación determinada.
2. Necesidad experimentada o sentida: es la necesidad percibida tanto individualmente como por los grupos o comunidades en que se organizan las personas.
3. Necesidad expresada o demandada: es la necesidad sentida puesta en acción mediante una solicitud.
4. Necesidad comparada: es la deducida por el observador exterior en función de una comparación entre una situación de la población objetivo y la de otro grupo con circunstancias similares.

De acuerdo con las definiciones revisadas se utilizó la que propone Bradshaw, ya que muestra una clasificación que permite explorar varios planos en torno a las necesidades de formación; en este sentido la encuesta elaborada estuvo enfocada a indagar información sobre las necesidades de tipo normativo, ya que desempeñan una función docente para la que deben desarrollar actividades específicas, en las que ponen en juego los conocimientos, habilidades y actitudes que requiere dicha función en términos de la diversificación de la carga académica, así mismo se indagan las necesidades sentidas, pues se les pregunta si les gustaría aprender aquellas actividades que se plantean, esto permitió conocer por un lado, aquello que según la institución deberían saber y, por otro, aquello que los profesores consideran realmente materia de aprendizaje.

METODOLOGÍA

El instrumento para la recolección de datos se construyó a partir de la exploración de temas sobre planeación didáctica, comunicación, enseñanza-aprendizaje apoyados con TIC, evaluación de los aprendizajes y procesos de investigación, en los cuales se definieron actividades que los académicos en teoría deben saber realizar. En total se construyeron 50 ítems, en cada uno de ellos el encuestado debía responder con una valoración en dos sentidos: Lo sé hacer y Me gustaría aprender; ya que no se trata de opciones excluyentes la respuesta en cada opción fue dicotómica 1 para respuesta afirmativa y 0 para respuesta negativa. La intención de diseñar así el instrumento se centró en tratar de explorar la respuesta en dos momentos:

1. Explorar si lo saben hacer, permite identificar si poseen el conocimiento teórico y práctico de la actividad en cuestión, cubriendo así una necesidad normativa de formación.

2. Explorar si les gustaría aprender la actividad en cuestión permite distinguir la idea de actualización, si saben hacerla pero están interesados en seguir aprendiendo; la de formación si no saben hacerla y les gustaría aprender sobre ello, o la de apatía si responden que no saben hacerla y no les gustaría aprender. Este segundo momento fue indicativo de una necesidad de formación sentida y expresada en la actividad en cuestión, que se podría inferir que es más apremiante en la medida en que responden que sí les gustaría aprender con independencia si lo saben hacer o no.

Se procuró que el instrumento tuviera una validez interna por lo que se recurrió al juicio de expertos para su revisión, comentarios y modificaciones pertinentes, posteriormente se realizó una aplicación piloto, con una muestra parecida a la que sería aplicado para el estudio, con la finalidad de realizar los ajustes pertinentes. Finalmente la encuesta fue aplicada y contestada de manera confidencial, para tales fines fue ubicada en un sitio de internet al que los profesores

debían entrar a responder de forma anónima. El instrumento estuvo disponible por un periodo de 6 meses de abril a junio de 2010, cuando no se obtuvo la muestra deseada se amplió la aplicación hasta mayo de 2011.

El análisis del instrumento se realizó en dos fases: La primera tiene que ver con el análisis de las respuestas afirmativas o negativas en cada una de las dos opciones para cada ítem: Lo sé hacer y Me gustaría aprender, posteriormente se realizaron cruces entre ambas opciones en cada uno de los ítems para ampliar el análisis.

Para el estudio se utilizó una muestra probabilística, con un nivel de confianza del 99% con un margen de error de 3%. En el caso de la Región Veracruz se registró una población de 1,149 profesores en el periodo 2009-2010, se determinó una muestra de 421, la encuesta fue respondida finalmente por 420 profesores, lo que representa el 36.5% del total, distribuidos en 210 hombres y 210 mujeres, de las distintas carreras y áreas académicas.

RESULTADOS

Para el análisis de resultados en primer lugar mostramos las respuestas afirmativas y negativas obtenidas en los ítems de investigación y procesos de enseñanza y aprendizaje apoyados con TIC. Cabe mencionar que no existen diferencias significativas por áreas académicas ni por tipos de contratación por lo cual esos análisis no se presentaron. Por otro lado, en el caso de investigación no se consideraron las respuestas de los profesores que reportaron como función sustantiva la investigación, motivo por el cual para ese caso solo analizamos los resultados de 380 profesores encuestados; en el caso de TIC el análisis se realiza con los 420 profesores de la Región Veracruz.

En la figura no 1. titulada: Sé hacer las siguientes actividades del proceso de investigación, ubicada en el apartado de figuras, se observa que la mayoría de los profesores encuestados de la Región Veracruz no saben realizar las actividades enlistadas, el caso más crítico es el del uso de software estadístico como una herramienta de apoyo al proceso de investigación, ya sea para la organización, sistematización o análisis de datos, con el 84% de encuestados que manifestaron no saber hacerlo; en segundo lugar de importancia está el ítem de Difundir productos de investigación con 79%, seguido del de Elaborar informes de investigación con 78%. En este sentido la necesidad normativa de formación es apremiante, pues lo que la institución solicita que realicen como parte de sus funciones diversificadas en el terreno de la investigación, no lo saben hacer. Una vez que identificamos la necesidad normativa, lo siguiente fue saber qué les gustaría aprender de aquel listado de actividades.

En la figura 2. titulada: Me gustaría aprender las siguientes actividades del proceso de investigación, ubicada en el apartado de figuras, se identifica que aun cuando hay un interés significativo por aprender las actividades enlistadas sobre el proceso de investigación, también son elevados los porcentajes de profesores a los que no les gustaría aprenderlas, en tanto que tienen que atender nuevas funciones relacionadas con la investigación no todos manifiestan una necesidad e interés por aprender aquello que no saben o para lo cual no fueron formados. Es importante mencionar que en 6 de 10 ítems más del 50% de los encuestados manifestó que no le gustaría aprender las actividades enlistadas. El ítem con el porcentaje más elevado en la respuesta de no me gustaría aprender, fue el de Detectar problemas susceptibles de ser objeto de investigación con el 55% de quienes respondieron en este sentido, seguido del ítem de Construir problemas de investigación, con el 53% de respuestas.

Otro análisis consistió en realizar todos los posibles cruces entre las opciones de respuesta, para identificar claramente a los profesores que no saben hacer las actividades enlistadas y que además no les gustaría aprenderlas, o a los que sabiendo hacerlo desean seguir formándose o actualizándose en el tema.

En la tabla no 1. titulada: Sé hacer y me gustaría aprender las siguientes actividades relacionadas con el proceso de investigación, ubicada en el apartado de tablas, se observa que la columna donde se concentran los mayores porcentajes es en la combinación que resulta de aquellos académicos encuestados que respondieron no saben hacer las actividades enlistadas pero les gustaría aprenderlas; de igual forma los ítems en donde los porcentajes fueron más altos son: Uso de software estadístico para análisis con 64%, seguido del ítem de Difundir productos de investigación con 52% y en tercer lugar el ítem de Elaborar informes de investigación con 47%; en estos casos se observa claramente una necesidad de formación sentida y expresada que va acorde con las necesidades normativas que exige la institución a sus profesores. En el extremo opuesto, se encuentran aquellos profesores que expresaron que no sabían realizar las actividades en cuestión y además no les gustaría aprender a realizarlas, se encontró que en siete ítems de diez los porcentajes de encuestados fueron más allá del 30%. Este dato se convierte en un indicador importante, pues la tercera parte de los profesores que respondieron el cuestionario no tienen interés en aprender las actividades relacionadas con la función de investigación, aun cuando la institución demande su desarrollo. Como ejemplo de esta situación en la que los profesores no saben realizar la actividad enlistada y además no les gustaría aprender están los ítems de: Desarrollar proyectos de investigación con 34%, Diseñar estrategias de recolección de información con 33% y Desarrollar las fases de investigación con 32%.

Respecto de los ítems que abordan el desarrollo de ciertas actividades relacionadas con el uso de TIC como apoyo a los procesos de enseñanza aprendizaje los resultados se muestran en las figuras 3 y 4 ubicadas en el apartado de apéndices.

De manera particular en la figura 3, titulada: Sé hacer las siguientes actividades relacionadas con el uso de TIC, ubicada en el apartado de figuras, la mayor parte de los profesores no saben realizar las actividades enlistadas, destaca el ítem de Desarrollar experiencias de aprendizaje en Wikis con el porcentaje más elevado de quienes no saben hacerlo con 92%, seguido del ítem de Desarrollar experiencias de aprendizaje en EMINUS con 85% y Desarrollar experiencias de aprendizaje en Blogs con 83%. Respecto de lo que saben hacer, el ítem más elevado es el de buscar información en internet donde el 36% de los encuestados respondió en este sentido.

La figura 4, titulada: Me gustaría aprender las siguientes actividades relacionadas con el uso de TIC”, ubicada en el apartado de figuras, muestra que el ítem donde la mayoría de los profesores encuestados manifestó deseo de aprender fue el de Desarrollar experiencias de aprendizaje en Wikis, con un 83% en total, en segundo lugar se ubicó el de Desarrollar experiencias de aprendizaje en redes sociales con 69%. En el extremo opuesto los ítems en donde un porcentaje elevado de profesores manifestaron no querer aprender fueron: Búsqueda de información en internet con 69%, Diseño de tareas de aprendizaje con el proyecto AULA con 45% y el Desarrollo de procesos de comunicación en ambientes virtuales de aprendizaje con 33%.

También en el caso del manejo de las TIC para actividades de enseñanza aprendizaje se realizó el análisis de todos los posibles cruces entre las opciones de respuesta, para identificar claramente a los profesores que no saben hacer las actividades enlistadas y que además no les

gustaría aprenderlas, o a los que sabiendo hacerlo desean seguir formándose o actualizándose en el tema.

En la tabla no. 2 titulada “Sé hacer y me gustaría aprender las siguientes actividades con apoyo de TIC”, ubicada en el apartado de tablas, se identifica que en las actividades relacionadas con el uso de TIC para promover procesos de enseñanza y aprendizaje, los porcentajes de quienes manifestaron no saber hacerlo pero estar interesados en aprender sobre ellas también son los más altos. El ítem más significativo es el de Desarrollar experiencias de aprendizaje en Wikis, con más del 80% de los profesores encuestados que se manifestaron en este sentido, segundo lugar se ubicó el de Desarrollar experiencias de aprendizaje en la plataforma EMINUS con 68%, seguido de las actividades en Redes sociales con 66%. En el extremo opuesto, quienes no saben hacer las actividades enlistadas y además no les gustaría aprenderlas se encuentra el ítem de Búsqueda de información en internet, pues el 39% de los profesores respondió en ese sentido. En esta misma línea se tiene lo referente a Diseño de tareas de aprendizaje de acuerdo al enfoque de proyecto AULA, el porcentaje de profesores que no sabe hacerlo y no le interesa aprender fue de 27%; en tercer puesto se ubica el Desarrollo de procesos de comunicación en ambientes virtuales de aprendizaje con 26%.

TABLAS

Tabla 1

Sé hacer y me gustaría aprender las actividades relacionadas con el proceso de investigación

Opciones de respuesta	Sé hacerlo/Me gustaría aprender	No sé hacerlo/Me gustaría aprender	Sé hacerlo/ No me gustaría aprender	No sé hacerlo/ No me gustaría aprender
Ítems				
Identificar problemas susceptibles de investigar	5%	40%	24%	31%
Construir problemas de investigación	6%	41%	23%	30%
Diferenciar enfoques de investigación	6%	45%	21%	28%
Diseñar proyectos de investigación	8%	39%	19%	34%
Desarrollar las fases de la investigación	6%	40%	22%	32%
Diseñar instrumentos de recolección	6%	43%	20%	31%
Diseñar estrategias de recolección de información	7%	39%	21%	33%
Uso de software estadístico para análisis	4%	64%	11%	21%
Elaborar informes de investigación	5%	47%	17%	31%
Difundir productos de investigación	5%	52%	16%	27%

Fuente: Elaboración propia con base en el análisis de los datos.

Tabla 2

Sé hacer y me gustaría aprender las actividades con apoyo de TIC

Opciones de respuesta	Sé hacerlo/Me gustaría aprender	No sé hacerlo/Me gustaría aprender	Sé hacerlo/No me gustaría aprender	No sé hacerlo/No me gustaría aprender
Ítems				
Diseñar tareas de aprendizaje con proyecto AULA	1%	54%	18%	27%
ParTICipar en redes y comunidades de aprendizaje virtuales	3%	64%	17%	16%
Desarrollar experiencias de aprendizaje en EMINUS	1%	68%	14%	17%
Desarrollar experiencias de aprendizaje en Blogs	2%	65%	15%	18%
Desarrollar experiencias de aprendizaje en Wikis	0%	83%	7%	10%
Desarrollar experiencias de aprendizaje en Redes Sociales	3%	66%	15%	16%
Buscar información en internet	5%	26%	30%	39%
Desarrollar procesos de comunicación en ambientes virtuales de aprendizaje	3%	52%	19%	26%

Fuente: Elaboración propia con base en el análisis de los datos.

Figuras

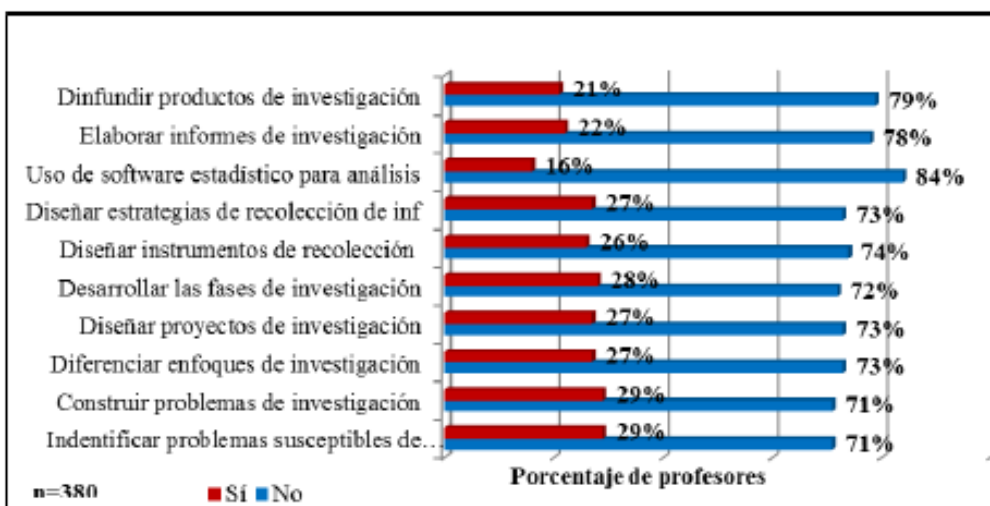


Figura 1.

Sé hacer las siguientes actividades del proceso de investigación.

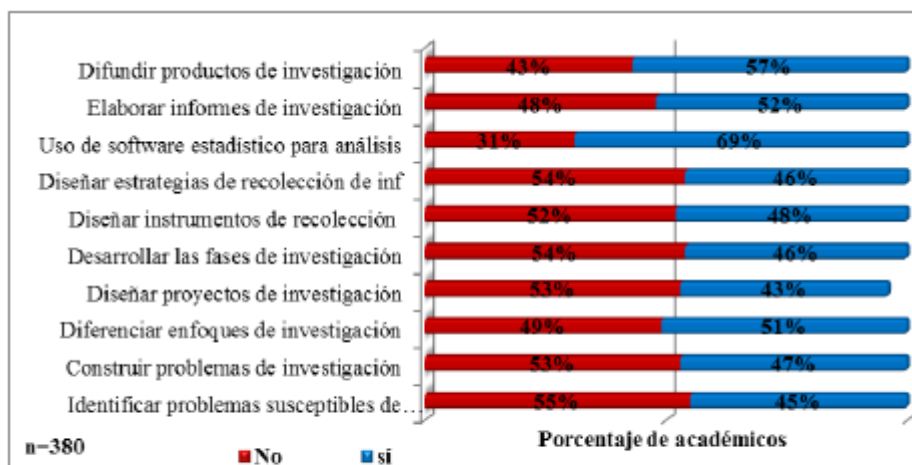


Figura 2.
Me gustaría aprender las siguientes actividades del proceso de investigación.

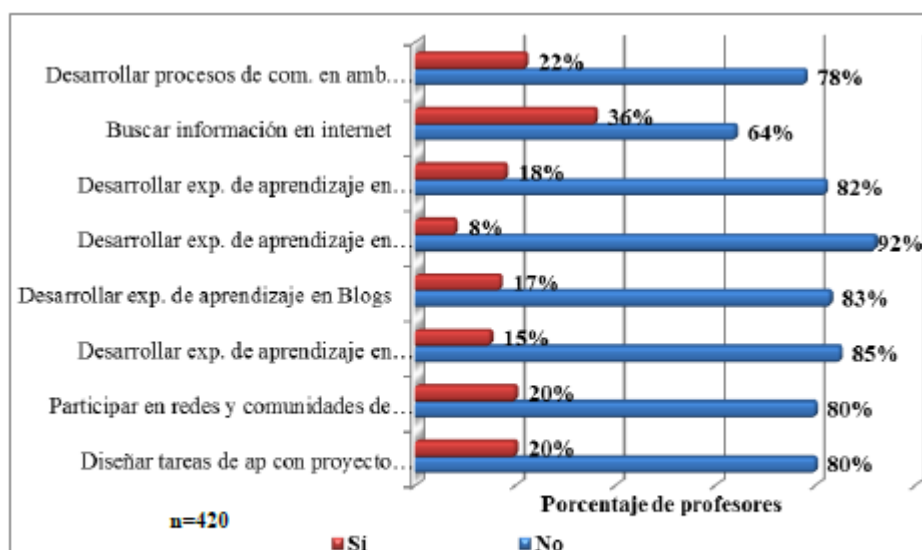


Figura 3
Sé hacer las siguientes actividades relacionadas con el uso de TIC.

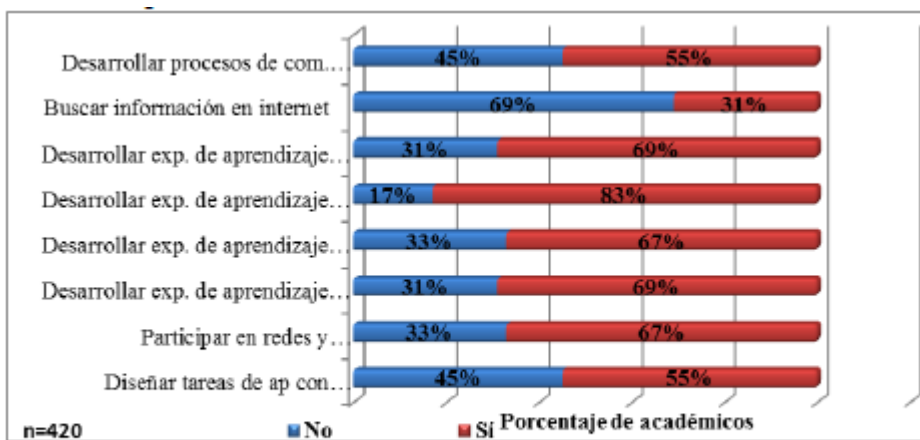


Figura 4
Me gustaría aprender las siguientes actividades relacionadas con el uso de TIC.

CONCLUSIONES

Con los resultados anteriores reflexionamos sobre los siguientes puntos:

1. De acuerdo con la clasificación de las necesidades de Bradshaw es evidente la necesidad de formación normativa de los profesores encuestados de la n=420

Región Veracruz de la UV en cuanto a las actividades de investigación y uso de TIC para desarrollar procesos de aprendizaje y enseñanza, es decir, aquello que la institución exige en el perfil docente para poder realizar las funciones que van surgiendo con la diversificación de la carga académica.

2. Existe en ambos casos tanto en uso de TIC como en desarrollo de procesos de investigación una necesidad de formación sentida y expresada de acuerdo con Bradshaw. Lo cual es un indicador importante del interés que existe, más allá de aquello que la institución marca, los profesores son conscientes de aquellos temas en los que necesitan y desean ser formados o actualizados.

3. En el caso específico de las actividades relacionadas con el uso de TIC se observa que se trata de actividades que requieren de ciertas habilidades digitales como colaborar y construir

en espacios web y tal vez conocimientos y habilidades de diseño instrucciones para poder utilizar las TIC en beneficio de la formación de los estudiantes universitarios.

4. No obstante lo anterior, también existen porcentajes que van más allá de la tercera parte de los profesores encuestados que manifestaron no saber realizar las actividades enlistadas y tampoco les gustaría aprender sobre ellas, tanto en el caso de TIC como en investigación, lo que denota la necesidad de un proceso de sensibilización hacia los procesos de formación en este sentido, pues los procesos de cambio no ocurren por decreto, sino que el convencimiento del rol fundamental que juegan los profesores en los procesos de reforma es indispensable, debido a que son ellos los que pueden hacer o no realidad las reformas educativas que se plasman en papel.

REFERENCIAS

Amestoy, M. (1992). Desarrollo de habilidades del pensamiento. Procesos directivos, ejecutivos y de adquisición de conocimientos. México: Trillas.

Bates, R. (2001). Cómo gestionar el cambio tecnológico. Barcelona: Gedisa.

Bradshaw, J. (1972). The Concept of Social Need. *New Society*, 30, 640-643.

Goldstein, I.L. (1991). Training in Work Organizations. En Dunnette, M.D. y Hough, L.M. *Handbook of Industrial and Organizational Psychology. Volumen 2. Consulting psychologists Press, Inc.*

Kauffman, R. (1992). Mapping Educational Success: Strategic Thinking and Planning for School Administrators. Newbury Park: Corwin Press.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)
(2008). Sexto informe de seguimiento de la educación para todos (EPT), consulta el
20/04/2013, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001591/159125S.pdf>

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (UPN): ENTRE PRÁCTICAS DE INSTITUCIONALIZACIÓN, MANDATOS INSTITUIDOS Y DISPOSICIONES INSTITUYENTES

Zamora, A.

Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo. Pachuca Hidalgo, México.

antozamar@hotmail.com y antozamarr@gmail.com

Trabajo preparado para su presentación en el

Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL

Eje Temático: Innovación: estructuras y dinámicas educativas

b) Actores y discursos educativos: formación, actualización y difusión, para la sociedad del
conocimiento

RESUMEN

Sintetizo la narrativa de la Tesis con la que recibí el Grado de Doctor en Pedagogía (UNAM), en marzo de 2012. Para analizar el discurso que anuda trayectorias profesionales e historia institucional, realicé una investigación narrativo-interpretativa, asumiendo como estudio en caso a la UPN; el referente empírico lo obtuve con "relatos de vida" y documentos, mientras el enfoque lo apoyé con categorías de la sociología del conocimiento, sociología crítica, psicología social e historiografía. Socializo los siguientes apartados:

La introducción expone la historicidad del objeto reconstruido; primer apartado, refiere adscripción y modelo generador analítico para focalizar procesos de institucionalización; segundo apartado, explora la institucionalización histórica de las ciencias sociales y de la investigación educativa; tercer apartado, analiza trayectorias de sujetos clave entramadas por contexto y conflictos socio-políticos, durante la génesis de la UPN; cuarto apartado, aborda la fundación de la UPN y arranque de su campo académico y de la actividad investigativa; quinto

apartado, focaliza prácticas de institucionalización de la investigación educativa, entretejidas históricamente bajo una tensa y conflictiva relación entre lo objetivo-instituido y lo subjetivo-instituyente; las conclusiones, develan como contribuye el entramado de mandatos instituidos y disposiciones instituyentes en la dialéctica socio-histórica de prácticas de institucionalización de la investigación educativa.

Palabras clave: investigación educativa, prácticas de institucionalización, mandatos instituidos, disposiciones instituyentes y dialéctica socio-histórica.

INTRODUCCIÓN

PRESENTACIÓN: Historicidad del objeto de estudio reconstruido

La presente ponencia reseña resultados narrativos de los distintos apartados que constituyen la Tesis “Prácticas de Institucionalización de la Investigación Educativa, en el caso de la UPN: entre mandatos institucionales y sentidos singulares” (Zamora, 2012), mediante la cual recibí el Grado de Doctor en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, el 29 de marzo de 2012. La reconstrucción del objeto de estudio fue paulatina y sufrió varios desplazamientos: el primero lo acotó la delimitación del problema (¿cómo se institucionalizó la IE, en el caso de la Universidad Pedagógica Nacional [UPN], 1978-2000?); el segundo lo pautó mi imperioso distanciamiento como investigador, al focalizar el análisis en una actividad que me implica como académico y por haberla retomado en un establecimiento institucional donde laboré más de diez años. Sobre la estrategia metodológica fue clave asumir la tradición interpretativa-cualitativa, ante necesidades de triangulación analítica y de métodos.

En particular la indagatoria la apoyé en "relatos de vida", también conocidos como "relatos de prácticas en situación" (Bertaux, 2005), aporte etnosociológico que me permitió disponer de un discurso narrativo sobre saberes y prácticas socio-históricas, derivadas de

experiencias y prácticas vividas y enmarcadas por contextos socio-culturales; complementariamente recurrí a la revisión de documentos (Taylor y Bogdan, 1990). Conforme a lo cual y desde informantes clave, retomé como estudio en caso la actividad investigativa de la UPN; cuyo referente empírico pronto demandó la ineludible adscripción analítica relacional, al advertir: 3 dimensiones analíticas (disposiciones subjetivo-singulares, mandatos objetivo-normativos y contexto socio-cultural específico), 3 ejes (trayectorias profesionales, historia institucional y prácticas significativas de investigación) y 4 temporalidades (génesis de trayectorias profesionales y pre-fundacional de UPN; fundación de la UPN y arranque de la actividad investigativa; desarrollos de prácticas de investigación educativa; y re-organizaciones de la UPN al institucionalizar varias prácticas investigativo-académicas).

I.- Paradigma de Adscripción y Modelo Generador Analítico

Durante el proceso en el que delimité mi objeto de estudio, orientado hacia el análisis de procesos de institucionalización de la investigación educativa, asumí como pertinente adscribir el análisis en la sociología del conocimiento, acuñada por Peter Berger y Thomas Luckmann; de quienes retomé la noción de institucionalización, entendiéndola como una construcción socio-histórica que requería ser triangulada con referentes empíricos ya disponibles. Tal posicionamiento epistemológico analítico contribuyó a interpretar:

Como dentro de relaciones sociales específicas (como las que han estructurado el campo académico de la UPN) una actividad particular (en este caso investigación educativa) la objetivan, habitúan e instauran sujetos singulares (articulando lo fundacional prescrito con sentidos apropiados durante momentos previos de génesis), progresivamente (durante temporalidades de duración variable) se tipifican y legalizan reglas del juego (leyes, reglamentos normativo-organizativos), además en tal proceso, paulatinamente se sedimenta,

socializa, reproduce e inclusive se modifica tal actividad, como institución social relativamente duradera; por lo que en el largo proceso de institucionalización de una actividad particular no está exento la redefinición y el cambio, por cuestiones de tensión, conflicto y crisis (Berger y Luckmann, 2005: 66-183; Fernández, 1998; y Landesmann, 2009).

Esas premisas fueron respaldando lo que ya empezaba a percibir durante el constante ir y venir entre teoría y práctica; además, con base en esa relación y considerando dimensiones, ejes y temporalidades implicadas, heurísticamente advertí la pertinencia de diseñar un “modelo generador analítico” (García Salord, 2007; y Bourdieu, 1991), como estrategia flexible y para aportarme un dispositivo analítico más amplio, asociando la noción de Institucionalización con otras categorías, entre las que destacan: „Campo“, „Habitus“ y „Sentido Práctico“ (Bourdieu, 1991, 2002 y 2003), „Organización“ (Schvarstein, 2006); y „Trayectoria“ (Certeau, 2000). Este modelo generador contribuyó a entender paulatinamente cómo se anudan los mandatos objetivo-institucionales con diversas disposiciones subjetivo-singulares, al constituirse socio-históricamente las prácticas de institucionalización de la investigación educativa. Sobre esa base, obtuve los siguientes resultados y hallazgos narrativos:

II.- Proceso de Institucionalización del campo de las ciencias sociales y del campo especializado de la investigación educativa

Con la finalidad de reconstruir la narrativa que, como estado del arte, refiriera los procesos socio-históricos de institucionalización de las ciencias sociales y de su campo especializado de la investigación educativa, me permití retomar y recapitular referentes respectivos y significativos que al respecto se han analizado sobre su constitución socio-histórica a nivel del mundo moderno y de lo ocurrido en el caso de México. En el proceso de reconstruir esta narrativa asumí que dichos procesos de institucionalización son importantes y estratégicos

para comprender algunas bases que sustentan el origen y realización paulatina de la investigación educativa, en términos de sus fundamentos y pautas construidas durante sus temporalidades de génesis, fundacional y de desarrollo, así como conflictos y ajustes de carácter epistemológico-científico, que dan cuenta tanto de su carácter relativamente cambiante como de su importante vigencia e impacto visualizado en lo históricamente incorporado-practicado y sedimentado como actividad investigativa contemporánea, sin desconocer la trascendencia de contextos específicos y de situaciones socio-históricas y político-culturales diversas (Zamora, 2002); sin embargo, se asume que la objetivación de esta actividad se particulariza conforme lo local, lo regional y lo general de cada país, así como por lo específico de cada establecimiento, además de la singularidad de sujetos y grupos responsables e interesados en realizar tareas investigativas (Zamora, 1990).

Parte de esos procesos es posible observarlo en cuanto a procesos de lo instaurado en instancias que objetivan prácticas científicas, por ejemplo históricamente se ha retomado la estructura disciplinaria, de especialización o de áreas de estudio de las ciencias sociales y de campos especializados en la organización departamental que se han dado varias instituciones de educación superior; no obstante, no se desconoce que el orden y reglas del juego pautadas por las relaciones sociales, se definen y modifican relativamente en cada establecimiento institucional. Igualmente, contribuciones científicas pueden ser identificadas en las disposiciones subjetivas y en las prácticas de académicos especializados en el campo educativo, cuando éstos las objetivan como tomas de posición y de actuación relativamente singular, pues sus disposiciones las han estructurado conforme lo apropiado durante sus trayectorias profesionales, aunque siempre con la mediación de lo científico instituido y de lo prescrito institucionalmente; por ejemplo, es el caso de aportes teórico-metodológicos contemporáneos y clásicos al diseñar y orientar

epistémicamente sus prácticas particulares de investigación, pero adaptados y pautados por condiciones materiales y requerimientos institucionales específicos, así como por la presión de conflictos derivados de las trayectorias relativamente heterogéneas.

En suma, los procesos socio-históricos de institucionalización de las ciencias sociales y del campo especializado de la investigación educativa, son elementales para comprender el origen y los procesos de desarrollo paulatino de estos campos científicos (Wallerstein, 1996; Zamora, 2002). Cuestión que fundamenta los resultados de esta investigación, mismos que mediante triangulaciones analíticas esclarecieron un entramado entre: trayectorias de sujetos implicados (disposiciones instituyentes) e historia institucional (mandatos instituidos) en la constitución de prácticas de institucionalización de la investigación educativa, durante varias temporalidades. A partir de ello expongo lo siguiente:

III.- Trayectorias profesionales singulares desde la génesis pre-fundacional de la UPN

Para reconstruir el trazo incipiente de las trayectorias profesionales distinguí lo rememorado por 12 investigadores que fungieron como informantes clave, quienes nacieron entre 1944 y 1959 (época reciente de posguerra). 6 son originarios de la capital del país (Distrito Federal) y 6 de distintas ciudades-poblaciones de varias entidades federativas; de ellos, 6 se incorporaron a la UPN como fundadores y 6 en los cinco años siguientes. Esos investigadores asumen que desde su infancia y juventud cuentan con referentes históricos guardados como huellas multirreferenciales, que impactaron sus anhelos y decisiones por hacerse de una profesión:

Unos recuerdan que entre los 60''s y 70''s les impactó en sus gustos personales las situaciones de transformación en modas tanto de apariencia física y del vestir, como en paradigmas teóricos que repercutieron en sus intereses investigativos; otros afirman que su

conciencia político-crítica derivó de diversos movimientos sociales (estudiantiles y de guerrilla); y algunos más reconocen haberse inspirado en sus profesores al optar por la carrera académica; Esas cuestiones, entre otras, las fueron adoptando de manera singular y aceptan que, de cierto modo, las preservan 50 años después (Cfr.- Relatos de Vida y Registros de Entrevista, 2007 y 2009).

En términos del contexto especializado, se identifica que sus trayectorias profesionales las empezaron a trazar justo cuando la investigación educativa guardaba estado embrionario y existían limitadas oportunidades para profesionalizarse (como normalistas o como universitarios), en algunas disciplinas (sobre todo de ciencias sociales y humanidades). No obstante, su trazado formativo tendió a especializar sus trayectorias, mediante el tránsito de licenciaturas disciplinarias hacia posgrados del campo educativo, cuestión realizada por algunos en los 80's y muchos, sobre todo, desde los 90's, pero siendo ya académicos de la UPN; aunque en tales trayectorias hay cierto dejo de relativa heterogeneidad y también de potencialidad, debido a las múltiples experiencias profesionales y técnicas construidas previo a fundarse esta Universidad, así como sobre todo al integrarse a la UPN con culturas académicas distintas (entre normalistas y universitarios), contribuyendo en un mestizaje más complejo del de cualquier otra Universidad constituida por profesionistas de distintas disciplinas. Una vez que continúe triangulando referentes empíricos y teóricos comprendí que las prácticas de institucionalización no derivan sólo de determinismos estructurales, ni sólo de sentidos intencionales y menos por fenómenos dados o espontáneos. En este sentido, Berger y Luckmann, explican cómo las prácticas particulares terminan por construir instituciones específicas, mediante procesos socio-históricos y políticos de largo plazo: objetivación, habituación, tipificación, legitimación-legalización, socialización, sedimentación, reproducción, conflicto y cambio. Por lo que implican

no sólo posibilidades de reproducirse sino, incluso, de reinstitucionalizarse o desinstitucionalizarse (Berger y Luckmann, 2005: 66-183).

Junto con ello, paulatinamente asimilé que tales prácticas de institucionalización implican construcciones sociales entretejidas por trayectorias profesionales e historia institucional; sin embargo, conforme una lectura histórica del discurso empírico-narrativo disponible, resulto evidente que la relación entre trayectorias profesionales e historia institucional no es totalmente complementaria ni armónica, sino dinámica y contradictoria, al anudar diversos sentidos en el proceso constitutivo de las prácticas académicas. Sentidos que en un momento histórico contribuyen a construir un „campo“ institucional y en otro inciden en revolucionarlo (Miramontes, 2005: 43-60; y Bourdieu, 2002).

En particular, asumo que las trayectorias profesionales singulares permiten focalizar trazos constitutivos de sujetos relativamente heterogéneos, quienes a lo largo de sus historias de vida se apropian de experiencias particulares, por ejemplo: desde sus núcleos familiares, durante procesos formativos, al ocupar y desempeñar varias posiciones en establecimientos institucionales, etc. Con base en apropiaciones singulares, cada trayectoria tiene una relación interdependiente con tomas de apuestas y empeños individuales, pues tanto en parte pautan los sentidos constitutivos de las prácticas particulares, como definen relativamente el decantar de su propio trazo; aunque ello es según situaciones socio-históricas y condiciones institucionales en que se han adscrito y conforme han tenido o no oportunidad de aprovechar ofertas educativo-laborales y aportes científico-académicos e influencias directas e indirectas de los contextos socio-políticos y culturales donde han participado.

En suma, lo expuesto remarcó la importancia de ubicar temporalidades socio-históricas básicas de la UPN (génesis, fundacional y de desarrollo), al constituir signos y sentidos

proseguidos, ajustados, redefinidos o cambiados, durante su proceso fundacional de arranque de su campo académico y de institucionalización subsecuente de la investigación educativa.

IV.- Fundación de la UPN y arranque de su campo académico y de la investigación

Considerando lo anterior, reconstruí el comienzo de la historia institucional de la UPN (1978-1981), desde el contexto socio-político comandado por la disputa entre proyectos de Universidad distintos, entre SEP y SNTE; desde donde emergió su Decreto de creación (SEP, 1978: 15-18), que mandató fusionar perfiles universitarios y normalistas al contratar a su personal académico. En ese proceso se definió como una institución de educación superior específica (especializada en el campo educativo y con establecimientos en todo el país), para formar profesionales de la educación y desarrollar tres funciones sustantivas (docencia, investigación y difusión), orientando la organización del campo académico por áreas especializadas; aunque, desde su arranque la operación quedó supeditada a una estructura jerárquico-piramidal, anteponiendo puestos, instancias y normas sobre posiciones encargadas de objetivar especializadamente las actividades académicas.

Por lo tanto, aunado al incipiente desarrollo de la investigación educativa en el país (Arredondo y otros, 1989; y Vielle, 1980), en el primer año y medio la actividad investigativa de la UPN fue incipiente, limitada y marginal, quedando su institucionalización en calidad de “pendiente” y con carácter subalterno, pues la función de docencia tuvo urgente prioridad y la mayoría de académicos del área de investigación cumplió tareas de diseño de planes, programas y materiales de estudio (de licenciatura y posgrado).

Pero, paulatinamente, varios protagonistas (algunas autoridades y académicos implicados) refrendaron que la investigación debía tener importancia similar a docencia y difusión, en términos de la armonía y equilibrio entre sus funciones sustantivas mandatada por el

Decreto de creación de la UPN; por lo que aun cumpliendo tareas docentes, estos académicos no dejaron de imprimir significados derivados de sus trayectorias profesionales, a pesar que desde el inicio y permanentemente dichas trayectorias han jugado un doble papel: sustento de conflictos internos y fragua identitaria del “académico upeniano”, por ello se reconocen signos paulatinos de fértil mestizaje en estas prácticas académicas especializadas.

Sobre los conflictos internos, son construcciones que en parte derivan de las trayectorias profesionales singulares que caracterizan a estos académicos (distintas formaciones disciplinarias y orígenes normalistas y universitarios), aunque sobre todo son resultado de la tensa relación entre esas trayectorias y los mandatos institucionales de la UPN que se caracterizan por una racionalidad estructural-funcionalista con la que se fundó su campo académico. Pero, a pesar de tratarse de un campo atado a presiones socio-políticas y donde la investigación empezó a sufrir episodios de relegamiento, los académicos han procurado mantener un perfil participativo y propositivo al reorientar, conducir y objetivar las funciones sustantivas (Cfr.- Relatos de Vida, 2007 y 2009).

V.- Institucionalización de Prácticas y Prácticas de Institucionalización de la Investigación Educativa, entrecruzadas por conflictos

Este apartado expone resultados narrativos sustantivos sobre cómo el campo académico de la UPN, en su Unidad Ajusco, desde 1978 se organizó conforme sus funciones sustantivas (docencia, investigación y difusión) y mediante áreas académicas respectivas; además, en 1979 se instauró el Sistema de Educación a Distancia con otras 73 Unidades UPN en el país, ofertando licenciaturas en modalidades de educación a distancia (desde 1979) y semi-escolarizada (desde 1985). Así, las relaciones académicas se estructuraron con base en áreas especializadas que implicaron posiciones de producción exclusiva, conforme el mandato fundacional (SEP 1978:

15); paradójicamente, las prácticas investigativas se objetivaron relativamente al iniciar la vida académica del área de investigación (en septiembre de 1978), pues pocos continuaron sus proyectos y la mayoría ajustó sus tareas dando “prioridad a tareas docentes”.

Paulatinamente, para trascender ese episodio de relegamiento, muchos académicos adscritos al área de investigación proyectaron y organizaron el desarrollo de esta actividad como un oficio especializado, asumiéndose como investigadores dedicados en exclusiva a esa función sustantiva; para ello, procedieron a un proceso reflexivo-autocrítico y de debate para definir la normatividad, organización y desarrollo departamental de la investigación educativa de la UPN-Ajusco, entre 1980 y el 2000, mediante cuatro líneas investigativas (práctica educativa; estudios sobre el magisterio; educación, sociedad y cultura; y estudios sobre la UPN), lo cual quedó suscrito e institucionalizado en el Proyecto Académico de la UPN de 1985, que sustituyó el de 1979. Tal organización y definición departamental dio continuidad a temáticas de investigación iniciadas desde el segundo año de fundada la UPN y abrió expectativas de que esta actividad tendría mayores recursos, los que “sin embargo se concretaron sólo al multiplicar progresivamente los recursos humanos” (Cfr.- Relato de Vida 11, 2007).

Es decir, con estrategias de autogestión y mediante prácticas auto-reflexivas y propositivas, el personal del área de investigación atendió ese primer conflicto institucional, a fin de equilibrar el orden de importancia entre docencia e investigación, así como para trascender el vacío existente en cuanto a políticas de investigación sobre las que carecía esta Universidad y cuya primera alternativa fue organizarse temática y departamentalmente. En este sentido, el corazón de esas estrategias residió en identificar y analizar debilidades institucionales, decantadas no sólo por su organización embrionaria y su pobre infraestructura para investigar, sino porque desde el momento fundacional estuvieron en disputa dos proyectos de Universidad

(uno oficial y otro sindical), de donde devino un campo investigativo “carente de política en investigación educativa, a su vez, en ese proceso de autocrítico se reconocieron limitantes profesionales, al asumir que en su mayoría eran novatos en el oficio investigativo y su producción era escasa, aislada y amparada en formaciones disciplinarias heterogéneas, además de que entre ellos dominaban proyectos individuales. Al respecto es justo reconocer que ello era un problema de toda instancia dedicada a la investigación educativa del país.

Debido al financiamiento precario para la actividad investigativa y ante la necesidad de desarrollarla y divulgar su producción, investigadores por equipos aislados autogestionaron financiamientos externos; al respecto, varios consiguieron apoyos económicos del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología para desarrollar sus investigaciones y para estudios de posgrado en el extranjero; y un grupo emprendedor logró “financiamiento para varios programas institucionales: de 1984 a 1986, para formar investigadores de escuelas normales, mediante una „especialización”; de 1987 a 1988 para un programa de investigación sobre „calidad de la educación”; de 1989 a 1995 para actualizar investigadores en las Unidades UPN, mediante el „Programa Talleres Regionales de Investigación Educativa” (TRIE); y de 1988 a 1992 para publicar 2 series de informes de investigación (con 20 títulos), a pesar de su calidad editorial rudimentaria por el reducido apoyo financiero”. Igual, se reconoce que esa condición precaria para publicar resultados investigativos era similar en muchas Universidades del país, a fines de los 80’s e inicios de los 90’s.

Otra cuestión a destacar es que conforme al origen formativo y por las experiencias profesionales singulares de estos académicos, ello fue un factor trascendente que contribuyó a pautar y redefinir lo instituido como historia institucional de la UPN y, en particular, sustentar sentidos instituyentes en la constitución de prácticas de institucionalización de investigación

educativa; prácticas a su vez ajustadas y pautadas por la misma historia institucional. Los hallazgos evidencian que muchos trabajos de investigación tienen estrecha relación con la trayectoria profesional, misma que ha contribuido en su agrupamiento temático, en definir líneas investigativas y en su organización departamental; sin embargo, testimonian que a su vez han procurado que sus prácticas sean “congruentes con el perfil institucional de la UPN.

No obstante, progresivamente y, sobre todo, desde fines de los 80’s, académicos de otras áreas académicas (sobre todo de docencia, a cargo de programas de posgrado y con estrecha “cercanía” a la Jefa del Área de Docencia) impugnaron esa organización académica y, principalmente, la realización especializada de la investigación con dedicación en exclusiva de quienes estaban adscritos en el área de investigación. Desde entonces pugnaron por un académico multi-funcional, en el sentido de que todo académico asumiera obligaciones docentes y todos, a su vez, tuvieran el derecho de hacer trabajo de investigación.

Conforme a ese posicionamiento empujaron proyectos, acciones y procesos a fin de reorganizar las actividades académicas de la UPN, lo que repercutió en la constitución de varios grupos académicos, entre los cuales había dos claramente enfrentados: muchos del área de investigación optaron por cumplir el mandato instituido conforme la organización institucionalizada tanto por el Proyecto Académico de 1985 como por el Decreto de creación de la UPN de 1978, ello implicó oponer una resistencia implícita para preservar su posición académica dedicada a la investigación; en cambio, otro grupo en crecimiento constante (sobre todo del área de docencia) pugnaron por modificar esa organización académica instituida y, progresivamente, avanzaron de propuestas orales hasta documentos alternativos a tal organización hecha tradición; así incorporaron varias de sus premisas tanto al Proyecto

Académico de la UPN de 1993 (que relevó al de 1985), como al Plan Institucional de Desarrollo de 1994.

Pero, también, entre esas posiciones opuestas hubo otras agrupaciones de académicos de las áreas de difusión y de docencia que optaron por una postura aislada, silenciosa y ajena ante la impugnación de la organización académica instituida, así como por no compartir pretendidos “actos de revanchismo”. En paralelo, igual hubo escisiones de las dos agrupaciones enfrentadas: por un lado, algunos académicos de investigación decían solidarizarse con la impugnación de académicos de docencia; por otro lado, académicos adscritos en docencia retiraron su impugnación al lograr su readscripción al área de investigación, una vez que fue reconocido institucionalmente tanto su trabajo investigativo como sus Grados académicos obtenidos, lo que propició que, entre 1980 y 2000, se cuadruplicaran los integrantes del área de investigación: de 23 a cerca de 100

Conforme a dichas posturas es relevante la relación entre trayectorias profesionales e historia institucional, lo cual no sólo se advierte en esta situación de disputa y conflicto, sino también en los procesos de autogestión para organizar y divulgar resultados investigativos (a pesar de condiciones precarias), y más precisamente sobre como la producción de conocimientos esta anudada a lo que cada sujeto tiene posibilidad de hacer, conforme sus trayectorias profesionales y por lo que pauta y requiere el perfil institucional (redefinido a lo largo de la historia institucional) así como lo que potencia y limita la embestidura de cada rol institucional.

De este modo, durante casi 20 años las prácticas y producción investigativa las objetivaron y reprodujeron legalmente quienes se adscribieron en el área de investigación; no obstante, si bien en este documento se focaliza la institucionalización de prácticas investigativas entre 1978 y el 2000, cabe agregar que desde el año 2000 se legalizó en la Unidad central de la

UPN una nueva reorganización académica, impulsada y legitimada desde años atrás, para finalmente redefinir 5 nuevas áreas académicas; donde los académicos proyectan y desarrollan las tres funciones sustantivas de manera integral y no por separado, al atender simultáneamente tareas de docencia e investigación, así como de difusión, tutoría, gestión y asesoría. Ello ha trascendido la integración especializada de las áreas académicas conforme las funciones sustantivas; aunque en estricto, esa nueva reorganización opera sólo en la Unidad central (UPN-Ajusco) y relativamente en Unidades UPN del Distrito Federal; pues en muchas de las casi setenta Unidades UPN instaladas en las entidades federativas del país, ha mantenido cierta calidad marginal la actividad investigativa.

Por lo tanto, este campo académico terminó redefiniendo así la institucionalización de la investigación educativa, como una de las múltiples tareas que debe cumplir en su “rol universal” el académico upeniano; sin embargo, ello entre otras cuestiones de conflicto interno no excluirán las luchas y redefiniciones constantes y competitivas que han caracterizado a la UPN en sus procesos de institucionalización.

En resumen, el área de investigación operó formalmente hasta el año 2000, aunque esta actividad mantuvo un carácter especializado y de dedicación exclusiva hasta fines de los 80's, pues al iniciar los 90's, se radicalizaron presiones político-académicas para que los „investigadores” asumieran tareas de docencia, en licenciatura y posgrado. Lo cual fue reforzado por políticas públicas de corte neoliberal incorporadas en las universidades públicas, mediante programas de estímulo económico a la productividad; y en el caso de la UPN esos programas pronto se tradujeron en premiar con mayor puntaje actividades de la función de docencia; por lo que esas tareas las incrementaron los investigadores. A tal prioridad se adicionaron las críticas

que progresivamente endurecieron académicos de docencia contra los de investigación, al exigir a las autoridades que todos asumieran tareas de docencia e investigación.

CONSIDERACIONES CONCLUSIVAS

En suma, lo antes expuesto contribuye a comprender como las prácticas de investigación educativa, en el caso de la UPN, se constituyen socio-históricamente bajo una tensa y doble relación dialéctica: tanto de institucionalización de prácticas de investigación educativa (conforme ordenanzas normativo-organizativas e instituidas durante esta historia institucional), así como de prácticas de institucionalización de la actividad investigativa (impulsadas por dispositivos instituyentes derivados de trayectorias profesionales singulares). Ello conforme al entramado de múltiples conflictos circunscritos en procesos socio-histórico-contextuales y por los diversos acervos científico-institucionales de que se han apropiado académicos singulares y heterogéneos, durante sus trayectorias profesionales.

REFERENCIAS

Arredondo, M. y otros autores (1989) Los Procesos de Formación y Conformación de los Agentes de la Investigación Educativa. México, CESU-UNAM.

Berger, P. y T. Luckmann (2005) La construcción social de la realidad. Buenos Aires, Amorrortu.

Bertaux, D. (2005) Los relatos de vida. Barcelona, Bellaterra.

Bertely, M. (2000) Conociendo nuestras escuelas. México, Paidós.

Bourdieu, P. (2003) El oficio de científico. Barcelona, Anagrama.

Bourdieu, P. (2002) Razones prácticas. Barcelona, Anagrama.

Bourdieu, P. (1991) El sentido práctico. Madrid, Taurus.

Certeau, M. de (2000) La invención de lo cotidiano. 1 Artes de hacer. México, UI-ITESO.

Fernández, L. (1998) El análisis de lo institucional en la escuela. Buenos Aires, Paidós.

Fuentes, O. (1979) “Los maestros y el proceso político: la UPN”; en Cuadernos Políticos. Núm. 21, julio-septiembre, Era: 91-103.

García Salord, S. (2007) El “Pretexto Baladí”: un secreto a voces acerca de la participación de los estudiantes en las reformas del régimen escolar. México, IIMAS-UNAM (texto inédito).

Landesmann, M. (2009) “El periodo prefundacional, 1968-1974”; en Landesmann, Monique, y otros autores, Memorias e identidades institucionales. México, Juan Pablos-UNAM.

Latapí, P. (1981) “Diagnóstico de la investigación educativa en México”; en Perfiles Educativos. Núm. 14, octubre-diciembre, CISE-UNAM: 33-50.

Latapí, P. (1978): “La Universidad Pedagógica se vuelve universidad ficticia”, en Proceso. Núm. 109, 4 de diciembre: 29.

Miramontes, P. (2005): “El tiempo en los sistemas dinámicos”; en Valencia, Guadalupe (Coord.) Tiempo y Espacio: miradas múltiples. México, Plaza y Valdés-UNAM: 43-60

Schvarstein, L. (2006): Psicología social de las organizaciones. Buenos Aires, Paidós.

SEP (1978) “Decreto que crea la Universidad Pedagógica Nacional”, en Diario Oficial. Tomo CCCXLIX, Núm. 42, 29 de agosto: 15-18.

Taylor, S. J. y R. Bogdan (1990): Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. Paidós, Buenos Aires.

UPN (1994) Plan Institucional de Desarrollo. México.

UPN (1993) Proyecto Académico 1993. México.

UPN (1985) Proyecto Académico 1985, Universidad Pedagógica Nacional. México.

UPN (1979) Proyecto Académico 1979 de la Universidad Pedagógica Nacional. México.

Vielle, J. P. (1980) “Panorama de la investigación educativa en México (1979)”;

en Ciencia y Desarrollo. Núm. 30, enero-febrero, CONACyT.

Wallerstein, I. (Coord.) (1996): Abrir las Ciencias Sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales. Siglo XXI-CIIH-UNAM, México.

Zamora, A. (2012) Prácticas de Institucionalización de la Investigación Educativa, en el caso de la UPN: entre mandatos institucionales y sentidos singulares. México, FFyL-UNAM.

Zamora, A. (2009) Registros de Relatos de Vida y de Entrevistas a Profundidad. México, FFyL-UNAM.

Zamora, A. (2007) Registros de Relatos de Vida y de Entrevistas a Profundidad. México, FFyL-UNAM.

Zamora, A. (2002) La Investigación Educativa entre la Lucha y el Colonialismo: condiciones epistemológicas y políticas. México, FCPyS-UNAM.

Zamora, A. (1990) “Aproximaciones para el estudio de la acción social. De los reduccionismos objetivistas y subjetivistas a propuestas globalizadoras”; en Sociológica. Subjetividad en lo social.

LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Zavala, M.¹, Ramos, R.², Ponce, M.³,

^{1,2,3} Universidad Autónoma de Coahuila, Mexico

henry.monsterr@gmail.com, rociordj_estadistica@prodigy.net.mx, lupitaponce52@hotmail.com

Trabajo preparado para su presentación en el

Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL

Eje Temático: Estructuras y Dinámicas Educativas

b. Actores y discursos educativos: formación, actualización y difusión, para la sociedad del conocimiento.

RESUMEN

La metodología de la investigación en ocasiones es vista como una materia que requiere conocimiento y dedicación. El concepto puede variar de un estudiante a otro, por lo que algunos pueden obtener un mayor aprovechamiento según su perfil vocacional. El objetivo pretende conocer si el perfil del investigador científico se relaciona con el área vocacional de ciencia y la tecnología y los conocimientos sobre metodología de la investigación.

La metodología, es un diseño pre-experimental con un estudio de caso de una sola medición; donde se aplicó una prueba de 13 reactivos y una prueba vocacional para especificar el área del saber de acuerdo a sus gustos, siendo los sujetos pertenecientes al área de ciencia y tecnología, las ingenierías física y química y en menor grado ingeniería industrial, matemáticas y gastronomía; medicina general aparece en el área de ciencias biológicas y de la salud.

A partir de los resultados se concluye que aquellos alumnos que aprobaron el examen, presentan un mayor gusto vocacional por el área del saber de la ciencia y la tecnología.

Se propone que la metodología de la investigación se imparta por personal capacitado que haga accesible el conocimiento de la misma, favoreciendo las habilidades del futuro perfil del investigador científico.

Palabras clave: metodología, investigación, científico, perfil.

INTRODUCCIÓN

Hoy en día, la investigación y la formación de investigadores desde el nivel de la Educación Básica (EB) es un hecho, en la Educación Media Superior (EMS) es donde se le ve con mayor rigurosidad a través de la asignatura de metodología de investigación, la cual tiene un horizonte como una materia que requiere no solo de mucho conocimiento, sino de paciencia y dedicación; así que en la Educación Superior (ES) en general, para la población no es fácil realizar una investigación, por lo que muchos estudiantes de licenciatura optan por buscar otras alternativas para lograr su titulación en la universidad y no tener que presentar un trabajo de investigación o una tesis.

El concepto puede variar de un estudiante a otro, por lo que unos pueden obtener mayores conocimientos y habilidades, que reditúan en aprovechamiento académico que se refleja en altas calificaciones según su perfil vocacional. Algunos estudiantes piensan que la metodología de la investigación es solo una materia que se imparte en bachillerato y licenciatura, en cambio para otros, su falta de visión y conocimiento no saben que en el bachillerato realizaron un trabajo de investigación.

El objetivo de esta investigación pretende conocer si: el perfil del investigador científico se relaciona con el área vocacional de ciencia y tecnología y los conocimientos sobre metodología de la investigación; se justifica en función de que el perfil del investigador científico como línea de investigación es un área fuerte en la formación de investigadores y

formadores de investigación y que ésta ha sido una de las líneas de la Educación Media Superior (EMS) y la Educación Superior (ES) para fortalecer el pensamiento científico desde la Educación Básica (EB).

METODOLOGÍA

Tipo de investigación y teoría del muestreo

La investigación está basada en un diseño pre-experimental con un estudio de caso de una sola medición; la población fue seleccionada de forma determinística al establecer el nivel de Educación Superior, y accidental al contestar la prueba de conocimientos y la vocacional el día que asistieron a la universidad, siendo la muestra un total de 98 sujetos.

Instrumentos

Consta de dos instrumentos, el primero incluye un total de 16 indicadores, 3 datos signaléticos, una prueba de metodología que contiene 11 reactivos, una para el gusto por la investigación, una para conocer si ha hecho investigaciones y el segundo instrumento es una prueba vocacional de 85 indicadores que especifican el área del saber donde se ubica su vocación por gusto.

La primera prueba consiste en medir el nivel de conocimiento que tiene el estudiante sobre la metodología, las primeras tres preguntas son de opción múltiple en las cuales se debe elegir con una marca la respuesta que considera correcta. La pregunta seis, se divide en ocho partes, en la cual los estudiantes ordenaron del uno al ocho los pasos para hacer una investigación de la manera en que ellos consideran correcta.

La pregunta cuatro se caracteriza por preguntar si ya ha hecho una investigación anteriormente, dando a elegir entre las opciones “sí” y “no”. La pregunta cinco es acerca de qué tanto le interesa al estudiante hacer una investigación, a lo cual debe elegir una de las cuatro opciones de respuesta que se brindan para conocer si el nivel de interés por realizar una investigación es muy bajo, bajo, alto o muy alto. Se incluyeron para conocer si ha hecho investigaciones y conocer el gusto del respondiente por esta actividad.

Los reactivos que conforman la prueba vocacional, se dividen en cinco grupos de 16 indicadores que corresponden a cada área del saber, así se hace una sumatoria del número de reactivos que seleccionaron y el grupo que tenga mayor cantidad de reactivos seleccionados indica el área del saber donde se ubican los gustos del estudiante.

Al final se promedia el número de aciertos de la primera prueba (que es la que mide el nivel de conocimiento) para saber si el estudiante cuenta con los conocimientos básicos para elaborar una investigación o no. Asimismo, se analiza la prueba vocacional para saber si su perfil encaja con el área del saber que facilitará su desarrollo como investigador en caso de estar interesado en el desarrollo de la investigación científica.

Operacionalización de variables: medición y escalas

Las variables señaléticas son tres, la edad es una variable de medición ordinal en escala intervalar y especifica cronológicamente en años la edad de los sujetos desde el momento de su nacimiento biológico hasta la fecha; el sexo, es una variable de medición nominal, con un código que especifica el 1 el sexo masculino y el 2 el sexo femenino, refiere a la morfología fisiológica que se ve y reporta el sujeto sin importar el género o tendencias sexuales o roles sociales del

mismo; por último, la carrera, es una variable de medición nominal, con un código que especifica la carrera que estudian los sujetos.

Cómo se mencionó anteriormente, las variables de la prueba sobre metodología son cuatro, dando un total de 11 reactivos, de las cuáles son variables de medición ordinal con escala intervalar donde el cero (0) indica ausencia de la respuesta correcta y el uno (1) indica la respuesta correcta que dieron los sujetos; la pregunta ordena los atributos, por ello se tiene que la medición es ordinal con escala intervalar de cero (0) y uno (1), para responder adecuadamente en el orden de las respuestas. Las 3 primeras se responden en función del criterio de selección múltiple con cuatro respuestas, donde una es la correcta, de las tres incorrectas, una es el distractor. Con un total de 11 puntos, el criterio de aprobación de la prueba se consideró al responder al menos el 50% de los reactivos, es decir, seis indicadores.

RESULTADOS

En este apartado se muestran los resultados de la investigación, empleando el nivel descriptivo de la estadística con frecuencias absolutas (n) y frecuencias relativas (%). Comparación entre medidas de tendencia central y dispersión, en la media aritmética y la desviación estándar.

Datos signalíticos de la población

Los datos signalíticos de la población, refieren en esta investigación a tres variables: edad, sexo y carrera que estudian los sujetos investigados; especifican la edad cronológica del sujeto, el sexo al que pertenecen, y la carrera

Edad

La edad de los sujetos estudiados, oscila entre 17 y 25 años, donde predominan las edades de 19, 20 y 18 años, siendo la edad de 19 la más frecuente.

EDADES	FRECUENCIA ABSOLUTA (n)	FRECUENCIA RELATIVA (%)
17	1	1.00
18	18	18.40
19	29	29.60
20	26	26.50
21	11	11.20
22	10	10.20
23	1	1.00
24	1	1.00
25	1	1.00
TOTAL	98	100.00

Tabla 1. Frecuencias absolutas y relativas de la edad

Sexo

Del total de la población, la mayoría pertenecen al sexo femenino (n=61) con el 62.2%; en cambio el sexo masculino se representa con el 37.8% (n=37).

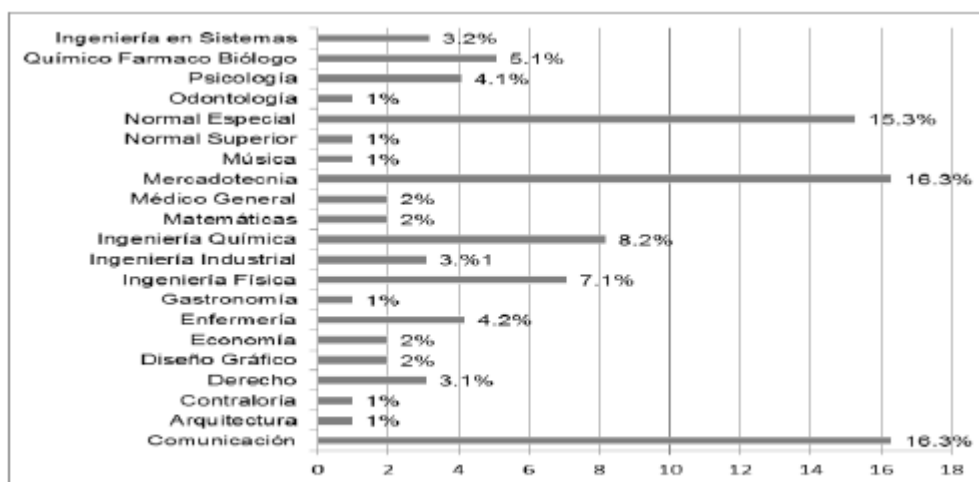
SEXO	FRECUENCIA ABSOLUTA (n)	FRECUENCIA RELATIVA (%)
Masculino	37	37.80
Femenino	61	62.20
TOTAL	98	100.00

Tabla 2. Frecuencias absolutas y relativas del sexo

Carrera

En la gráfica 1, se presentan las frecuencias absolutas y relativas de las carreras que participaron en esta investigación. Las carreras a las que pertenece la mayor parte de la población, son de la facultad de Mercadotecnia (n=16, 16.30%) y Comunicación (n=16, 16.30%), seguidas por la Escuela Normal Regional de Especialización (n=15, 15.3%), estas se distinguen por presentar un alto número de personas del sexo femenino, orientadas al área social

y humanísticas. Las ingenierías en química ($n=8$, 8.20%) y física ($n=7$, 7.10%), son áreas orientadas a la ciencia y tecnología principalmente.



Gráfica 1. Frecuencias absolutas y relativas de carreras

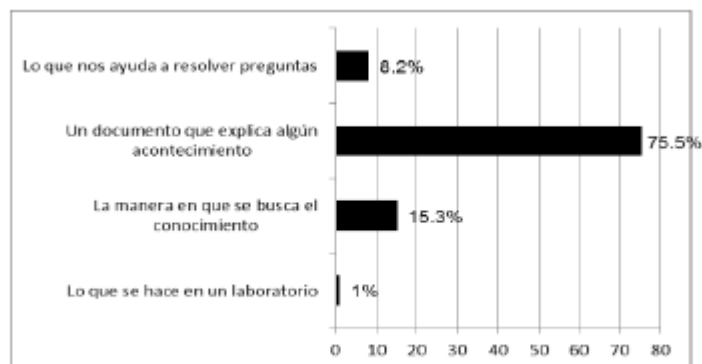
Prueba de metodología

En la gráfica 2 ¿qué es la metodología?, se observa que el 80.6% de los estudiantes, piensan que es el conjunto de procedimientos que se utilizan para una investigación (respuesta 1) que es la respuesta correcta. El 15.3% creen que la metodología es la ciencia que estudia la forma de hacer las cosas, el 2% cree que es una materia de bachillerato y licenciatura, mientras que solo el 1% en dos de las respuestas considera que esta es una investigación escolar y/o no sabe. Se infiere que 80 de 100 estudiantes de licenciatura discrimina la respuesta adecuada.



Gráfica 2. Frecuencias absolutas y relativas ¿Qué es la metodología?

En la gráfica 3 ¿Qué es una investigación? Responden que es un documento en el que se explica un acontecimiento importante con el 75.5% de sujetos (n=75). El 15.3% piensa que es la manera en que se busca el conocimiento. El 8.2% cree que es lo que nos ayuda a resolver preguntas y el 1% piensa que es lo que se hace únicamente en un laboratorio. Se infiere que 75 estudiantes de cada 100 de licenciatura sabe cuál es el objeto de este documento.



Gráfica 3. Frecuencias absolutas y relativas ¿Qué es una investigación?

En la gráfica 4 ¿Qué es lo primero que piensas cuando escuchas la palabra “científico”?, se lee que solo el 54.10% estudiantes identifican que es una persona que se dedica a obtener nuevos conocimientos; se infiere que solo 54 de cada 100 alumnos discriminan la función principal de lo que es un científico.



Gráfica 4. Frecuencias absolutas y relativas ¿Qué es lo primero que piensas cuando escuchas la palabra “científico”?

En la tabla 3 se presenta la media aritmética de la respuesta emitida por los sujetos, se muestran ordenadas invertida y descendente las respuestas correctas y no realizadas por los

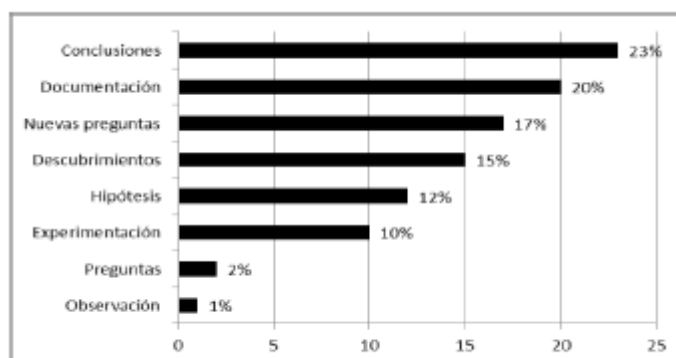
estudiantes para ordenar los pasos naturales de una investigación, observándose que éste ejercicio es de alta complejidad, reflejando que no están consolidados los pasos a seguir al realizar una investigación, la media aritmética en relación a la escala empleada de 0 y 1, donde el 0 indica desacierto y el 1 acierto a la misma, refleja en conjunto con la desviación estándar que pocos sujetos respondieron correctamente la ubicación de los indicadores.

ORDENACIÓN PASOS DE INVESTIGACIÓN	MEDIA ARITMÉTICA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR
Observación	.52	.50
Preguntas	.45	.50
Experimentación	.27	.44
Hipótesis	.31	.46
Descubrimientos	.30	.17
Nuevas preguntas	.11	.31
Documento	.21	.41
Conclusiones	.18	.38

Tabla 3. Media y desviación de ordenación de pasos de la investigación

En la gráfica 5, se observa como los pasos sobre observación y preguntas, solo uno o dos sujetos pudieron responderlo correctamente, sin embargo se observa que menos del 23 % en cada paso lo ubicaron correctamente.

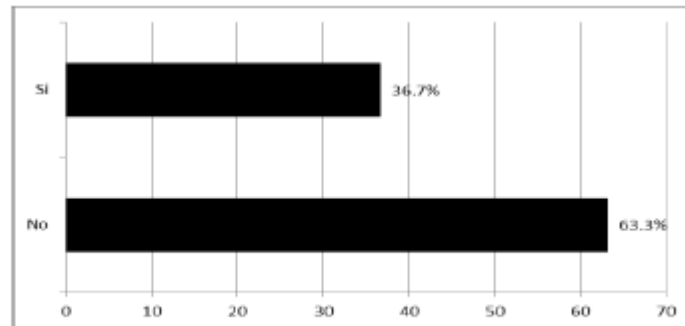
Se infiere que, solo de 1 a 23 sujetos organizan la información adecuadamente, lo que refleja la complejidad en la discriminación, flexibilidad y comprensión de la misma.



Gráfica 5. Ordenación de pasos de una investigación

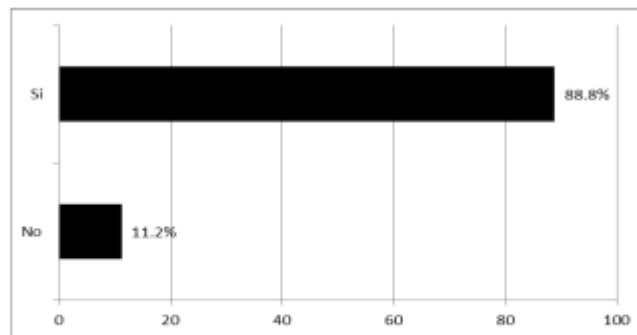
En la gráfica 6 sobre aprobación de la prueba de conocimientos de metodología se observa que 62 sujetos aprobaron la prueba de conocimientos (63.30%), lo que se representa en

una media aritmética de .36 y desviación estándar de .48; esto indica que la prueba a pesar de manejar contenidos relativos al bachillerato, no se observan consolidados.



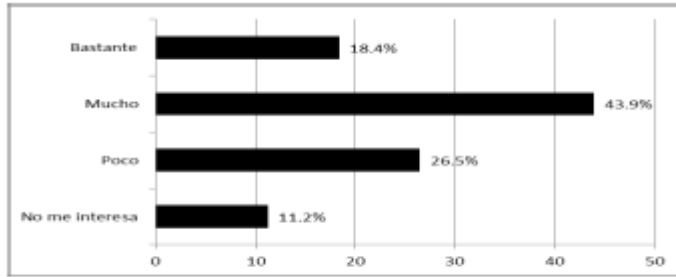
Gráfica 6. Aprobación de la prueba de conocimientos $\geq 50\%$, 6 reactivos.

En cuanto al gusto de los estudiantes por realizar investigación o si la han hecho, se encontró que: En la gráfica 7 ¿Has hecho alguna vez una investigación?, el 88.80% de los sujetos refieren haber realizado alguna investigación en el bachillerato, independientemente a la orientación científica de ciencia y tecnología y/o humanística;



Gráfica 7. Frecuencias absolutas y relativas ¿Has hecho alguna vez una investigación?

En la gráfica 8 ¿Qué tanto te interesa hacer una investigación?, se lee que el 43.90% se interesan mucho y el 18.40% les interesa bastante hacer una investigación, lo que representa que casi 60 de 100 estudiantes, están interesados en realizarla.



Gráfica 8 ¿Qué tanto te interesa hacer una investigación?

Test vocacional

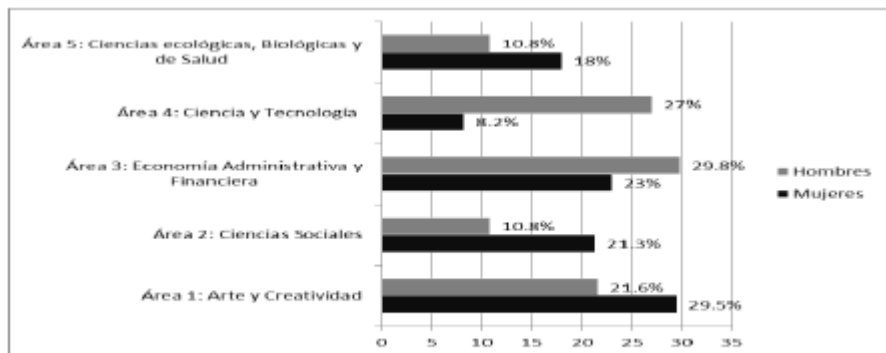
La prueba vocacional divide los gustos de los estudiantes en 5 áreas, esto es, permite ubicar y conocer su perfil vocacional y observar en qué tipo de área se encuentra más interesado, lo que incluye la investigación, entre otras.

Como puede observarse, en la gráfica 9 de áreas vocacionales, el área uno de arte y creatividad cuenta con gusto del 26.5% de los estudiantes, el área dos de ciencias sociales tiene el 17.4%, el área tres de economía administrativa y financiera cuenta con el 25.4%, el área cuatro de ciencia y tecnología con el 15.3% al igual que el área cinco de ciencias ecológicas, biológicas y de la salud. Se infiere que, de acuerdo a los gustos expresados, son las áreas humanísticas las que predominan.



Gráfica 9. Áreas vocacionales

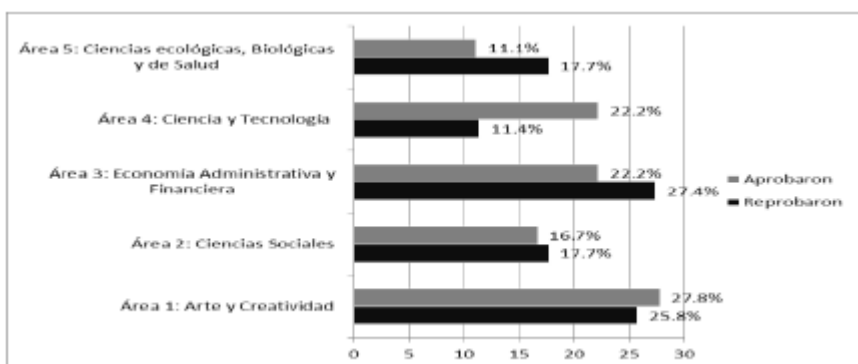
En la gráfica 10, sobre comparación entre áreas vocacionales y sexo, se observa que en las áreas 1, 2 y 5 predomina el sexo femenino y en las áreas 3 y 4 predomina el sexo masculino.



Gráfica 10. Comparación entre áreas vocacionales y sexo

En la gráfica 11, contrasta el área vocacional con la aprobación o no de la prueba de conocimientos, se observó que aprobaron más sujetos que pertenecen al área 1 de arte y creatividad sin embargo casi es igual el número de aprobados y reprobados y al área 4 de ciencia y tecnología en dónde los reprobados presentan un menor porcentaje de sujetos.

Las áreas 2, 3 y 5 mostraron invertida esta situación, quienes reprobaron más la prueba de conocimientos; esto refleja que, sin importar la orientación de la investigación científica que se realice, hacia las ciencias, tecnología, humanidades o sociales, a quienes dijeron gustarles el área de ciencia y tecnología discrimino mejor la prueba de conocimientos.

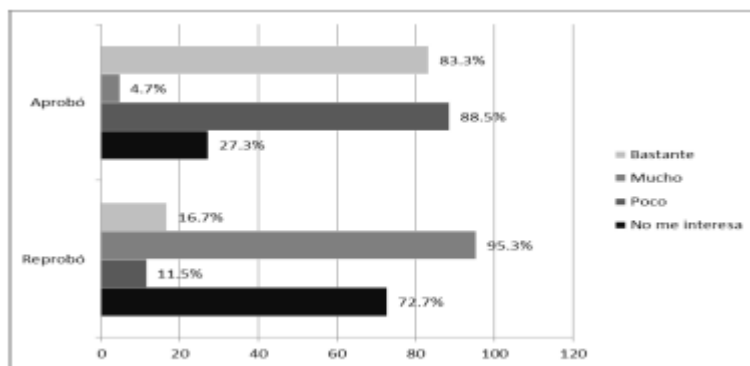


Gráfica 11. Comparación entre gusto por áreas vocacionales y prueba de conocimientos

En la gráfica 12 se lee la comparación entre los aprobados y no y el gusto por hacer una investigación, se observa que, en quienes aprobaron la prueba de conocimientos se encuentran a quienes les gusta bastante (83.30%) pero aprobaron un poco más a quienes les gusta poco

(88.50%), se infiere que, aunque la asignatura per se les guste poco, tendieron a aprobar el examen.

En cambio quienes dijeron que les gustaba mucho fueron quienes más reprobaron (95.30%) incluso contra quienes aprobaron (4.70%); el 72.70% que no les interesa reprobaron la prueba, pero aprobaron más (27.30%). Se infiere que el hecho de que una asignatura les guste mucho o no, no indica que se aprueben las pruebas de conocimientos aun y cuando su vocación tienda al área de interés.



Gráfica 12. Comparación entre aprobados y no de la prueba de conocimientos y el gusto por hacer una investigación

CONCLUSIONES

En la población predomina el sexo femenino, de 19, 20 y 18 años, siendo la edad de 19 la más frecuente con estudiantes de mercadotecnia, comunicación y educación especial.

En cuanto a la investigación, a 44 de cada 100 les interesaría mucho hacer una investigación, y 89 de cada 100 ya han realizado alguna investigación en el bachillerato.

De acuerdo a la prueba de conocimientos sobre metodología: 80 de cada 100 estudiantes de licenciatura discrimina que la metodología es un conjunto de procedimientos que se utiliza en la investigación.

75 de cada 100 estudiantes de licenciatura sabe que una investigación es un documento que explica algún acontecimiento.

Menos de 23 de cada 100 estudiantes logra ordenar los pasos para realizar una investigación.

En cuanto a la prueba vocacional: 62 de cada 100 estudiantes son de las áreas humanísticas y sociales las que predominan en gusto.

La comparación entre los aprobados y no y el gusto por hacer una investigación, se observa que, en quienes aprobaron la prueba de conocimientos se encuentra que:

La mayoría de los aprobados les interesa poco la investigación.

Aprobaron quienes se interesan en el área de ciencia y tecnología.

Sobre la comparación entre áreas vocacionales y sexo, se observa que en las áreas sociales, humanísticas y de la salud 61 de cada 100 mujeres las seleccionan; en cambio 52 de cada 100 hombres eligen las áreas administrativas y financieras, además de las de ciencia y tecnología.

El hecho de que les guste mucho la investigación no indica que se aprueben las pruebas de conocimientos aun y cuando su vocación tienda al área de interés.

A quienes no les interesa la investigación, tienden a reprobar más, pero aprobaron más en relación a quienes dijeron gustarle mucho.

El objetivo pretendía conocer si el perfil del investigador científico se relaciona con el área vocacional de ciencia y la tecnología y los conocimientos sobre metodología de la investigación, se alcanza el objetivo de acuerdo a que:

Sin importar la orientación de la investigación científica que se realice, hacia la ciencia, tecnología, humanidades o sociales, a quienes dijeron gustarles el área de ciencia y tecnología

discriminó mejor la prueba de conocimientos obteniendo la aprobación. El área de arte y creatividad fue la que más aprobó la prueba de conocimiento, sobre la de ciencia y tecnología.

Los hallazgos residen en:

La importancia de este tema radica en los alumnos que tienen vocación para la investigación pero no se encuentran interesados en la materia, al igual que los estudiantes que tienen mucho interés pero no cuentan con las habilidades ni conocimientos para realizar este tipo de trabajo con facilidad.

También puede observarse una tendencia a aprobar el examen en los estudiantes mayormente interesados por la investigación. Aunque también hay estudiantes que están muy interesados por la investigación y no cuentan con los conocimientos mínimos deseables, así como los que no se encuentran interesados y aprobaron en una gran medida.

Los sujetos pertenecientes al área uno de arte y creatividad, son quienes obtuvieron mayor porcentaje de aprobados.

Los alumnos que aprobaron el examen, presentan un mayor gusto vocacional por el área de arte y creatividad así como de ciencia y la tecnología.

Es interesante observar que estudiantes en los que la investigación no es una prioridad en sus carreras, hayan sido los que más aprobaron el examen que otros en los que tener conocimientos de investigación es fundamental para ejercer la profesión.

Se concluye que: el gusto o vocación por áreas que no necesariamente sean las consideradas “científicas y tecnológicas” como el caso de arte y creatividad, abre la posibilidad, cómo ocurrió desde hace muchos años, de que la investigación científica no se basa solamente en aquellos mitos desarrollados en relación a que la ciencia y la metodología de la investigación es

aquello que ocurre en un laboratorio, se usa la bata blanca o un microscopio o artefactos tecnológicos que solo ayudan a medir los fenómenos de estudio como instrumentos de medición.

Alemania, es un país que se caracteriza por el esfuerzo, el progreso y la riqueza, y se refleja en un proyecto local de proyección nacional e internacional en el que han creado un Laboratorio Interdisciplinario en la Universidad Humboldt de Berlín, donde el objetivo principal es: resolver los problemas complejos dentro de los límites de una sola disciplina científica, fusionan las imágenes y la ciencia: el arte y la creatividad van de la mano de la ciencia.

En cuanto a la literatura, Ramos y Cols (2005, 2006, 2007, 2008, 2011 y 2012), pioneros en el estudio del perfil del investigador científico y las habilidades del mismo, proponen un perfil mínimo de 440 habilidades, sostienen que: “la docencia en la formación de investigadores ira más allá de la mera transmisión de conocimientos de la disciplina que se trate, estará centrada en las habilidades que serán deseables que se formen en el investigador. En tal forma que, el investigador puede desempeñarse en cualquier área del saber, independiente de su formación disciplinaria original”. Coincidiendo en esta investigación que, en efecto, la diversidad en las áreas del saber aunado a los conocimientos sobre metodología de la investigación, favorecen a otras áreas en la aprobación de pruebas de conocimientos, como ocurrió en el caso de arte y creatividad.

Por otro lado, Ramos y Cols. (2007) mencionan que se requiere desarrollar la habilidad de apertura al cambio, sin mutilar, anular o cercenar las posturas diferentes que existan desde diversas visiones de los supuestos filosóficos entre la interacción del fenómeno y el mismo investigador en forma tal que, todo ello le permita identificar y destacar los hallazgos que transformen, impacten y proyecten a la sociedad y al mismo país.

Líneas de investigación

Las líneas que a continuación se presentan, pueden ser elementos que se sigan revisando en el perfil del investigador científico:

Tipo de investigaciones realizadas: científicas, tecnológicas, sociales y/o humanísticas y su relación con la metodología y áreas del saber.

Conocer qué elementos y habilidades se promueven en quienes no le interesa la investigación pero tienen conocimiento sobre el tema.

Contrastar áreas vocacionales con carreras y aprobación de la prueba de conocimientos.

Recomendaciones:

Consolidar los contenidos, conocimientos, habilidades, actitudes y valores de la investigación científica.

Fortalecer los pasos esenciales a seguir en la investigación científica y que permita obtener conocimientos confiables, predecibles y replicables.

Romper el paradigma de que la ciencia y la tecnología solo se anclan a las áreas “duras” del saber, abriendo un sinfín de posibilidades en la interrelación entre estas.

Propuesta

Las propuestas se encaminan a mejorar todos aquellos aspectos que coadyuven en el intercambio que corrija y optimice los hallazgos detectados:

Promover una forma más didáctica al impartir las asignaturas de metodología de la investigación para despertar el interés en quienes no están interesados, pero que obtienen resultados adecuados en las pruebas de conocimientos; asimismo, a quienes están muy interesados pero no obtienen resultados favorables en las pruebas.

Facilitar la información para que puedan compensar la falta de precisión en los contenidos y conocimientos al combinarlo con su interés por la materia.

Buscar, detectar y mejorar las áreas de oportunidad de los estudiantes y los maestros en cuanto a la investigación científica y la metodología para obtener mejores resultados a largo plazo que impacten el perfil del investigador científico, a través de un pensamiento científico que presente habilidades propias y características que puedan impactar en otras áreas del ser humano.

REFERENCIAS

Adlershof Journal. (2012). Die Visualisierung der Wissenschaft. Beim Exzellenzcluster Bild

Wissen Gestaltung sind auch Adlershofer Forscher aktiv. Germany:Recuperado en:

http://www.adlershof.de/newsview/article/die-visualisierung-der-wissenschaft/?no_cache=1&cHash=dfe51f24b87f9e48749bbaf1680e3369

Álvarez-Gayou Jugerson, JL. (2003) Cómo hacer Investigación Cualitativa. México: Paidós

García Santos, ZL; Ramos Jaubert, RI; Ramírez Chávez, J. (2007). Investigador del postgrado en entornos virtuales. México: Congreso del Consejo Mexicano de Investigación Educativo.

Recuperado en:

<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at07/PRE1178910574.pdf>

Hernández Sampieri, R. (2006). Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2005) ¿Cómo promover el interés por la cultura científica? Una propuesta didáctica fundamentada para la educación científica de jóvenes de 15 a 18 años. Chile: Andoros.

On line language dictionaries. (2013) recuperado en: www.wordreference.com

Rojas Soriano, R. (2006). Guía para realizar investigaciones sociales. México: Plaza y Valdés

Ramos Jaubert, RI. (2005). Perfil de habilidades del formador de investigadores. México:

recuperado en:

<http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%205/Mesa%203/ponencia26.pdf>

Ramos Jaubert, RI; García Santos, ZL; Ramírez Chávez, J. (2006). Factores y características del investigador. En Ministerio de educación, área formación inicial docente. Perú:

[enhttp://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial/wpdescargas/bdigital/036_Factores_y_caracteristicas_de_investigacion.pdf](http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial/wpdescargas/bdigital/036_Factores_y_caracteristicas_de_investigacion.pdf)

Ramos Jaubert, RI; García Santos, ZL; Ramírez Chávez, J. (2006). Factores y características del

investigador. Congreso Retos y Expectativas de la Universidad. México: Universidad Autónoma de Guadalajara. Recuperado en:

http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%206/Eje%203/Ponencia_351.pdf

Ramos Jaubert, RI; Cufarfán López, Ramírez Chávez, J; Ríos Pérez, BA. (2007). Expectativas y demandas del catedrático de postgrado en el ámbito virtual. Brasil en:

<http://ihm.ccadet.unam.mx/virtualeduca2007/pdf/138-RRJ.pdf>

Ramos Jaubert, RI; García Santos, ZL y Ramírez Chávez, J. (2008). Supuestos necesarios en la filosofía de la ciencia. México, DF: Cuarto Congreso Internacional de Metodología de la Ciencia y de la Investigación para la Educación (AMMCI)

Ramos Jaubert, RI. (2009). Semansis y praxis de la estadística sin números. México: Cuarto Congreso Internacional de Metodología de la Ciencia y de la Investigación para la Educación.

Ramos Jaubert, RI y Cols. (2011). Diseños de investigación y experimentos en el perfil de investigadores científicos. Campeche, México: Sexto Congreso Internacional de Metodología de la Ciencia y de la Investigación para la Educación

Ramos Jaubert, RI; Gaschler, R; Ramírez Chávez, J. (2012). Diseños experimentales en la producción del conocimiento científico. México: 7º Congreso Internacional de Metodología de la Ciencia y la Investigación para la educación.

Ramos Jaubert, RI; Ramírez Chávez, J. (2012). La estadística sin números y la investigación científica. España: Académica española.

Enric Banda. (2009, Noviembre 14). "Políticas de I+D+i". España: Reportaje de Universidad

Politécnica de Madrid recuperado en:

http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=wsIhjKm1soU

LAS MARCAS DE LA CONSTRUCCIÓN PROFESIONAL IDENTITARIA EN LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR” PROFR.MOISÉS SÁENZ GARZA”

Castillo, D¹., Cervantes, P²., Murillo, A³.

Escuela Normal Superior “Profr Moisés Sáenz Garza”, “Monterrey”, México

dcc_1228@yahoo.com.mx, transfinitumpa20@yahoo.com.mx y mes.mle.angelicamg@hotmail.com

“Trabajo preparado para su presentación en Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL.

Eje temático: Innovación: Estructura y Dinámicas Educativas

Sublínea: Actores y discursos educativos: formación, actualización y difusión, para la Sociedad del Conocimiento.

RESUMEN

En esta ponencia se presentan los resultados logrados a través de un estudio realizado con estudiantes normalista. Los objetivos fueron: explorar las marcas de la construcción de las representaciones de la profesión identitaria en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Secundaria de la escuela Normal Superior “Profr.Moisés Sáenz Garza” en su formación inicial; analizar de qué manera los referentes configurados en el sistema educativo del país sobre la identidad profesional influyen en el interés de la profesión docente del normalista. El estudio se corte cualitativo. La muestra fue de 14 alumnos, 12 de 1º a 8º semestres y 2 egresados de la modalidad escolarizada, así como 4 profesores. Los principales hallazgos dan cuenta que los alumnos normalistas construyen su identidad profesional con otros y en marcas o campos bien definidos (familia, vida escolar, experiencias de las prácticas escolares y sus maestros formadores), en el proceso de la formación inicial y que son acontecimientos significativos para ser y hacer docente.

Palabras clave: Identidad profesional, formación inicial, identidad docente.

INTRODUCCIÓN

La decisión de estudiar esta temática surgió ante la situación que hoy enfrenta la sociedad del conocimiento, donde las identidades nacionales, regionales y locales son amenazadas por este fenómeno y en la educación la identidad docente no está al margen de ello. Por ello, se pretende repensar su proceso de construcción profesional en la formación inicial del docente de secundaria ante esta situación, así explicar una parte de la realidad de la cultura normalista.

Para el caso de la formación docente de ser y hacer de la Licenciatura en Educación Secundaria, su identidad ha recorrido distintos estadios y construcciones, ya que el devenir histórico mexicano ha sido sometido a distintos cambios, que de una manera la tarea docente se perciba y cómo se ven quienes eligen ser maestros.

En ese sentido, la formación de docentes de educación secundaria forma parte de la política pública en México, dando lugar a distintos planes y programas, para el caso de este estudio, el referente es el de 1999 emitido por el gobierno federal, vigente en esta Escuela Normal Superior en forma particular, donde sobresale el emblemático docente profesional con enfoques, destrezas, competencias, cambios de contenidos, profesor o licenciado en secundaria, entre otros; que hacen propicia la ocasión que el identitario con la profesión docente tienda a reinstalarse en el imaginario de los normalistas que hoy se forman como docentes en esta Escuela Normal Superior “Profr.Moisés Sáenz Garza”, dado que se encuentran atados por un discurso ideológico oficial, producto de la globalización que reta continuamente a situarse en el cuestionamiento, discusión y por consecuente con la actualización del saber y su transmisión.

Estos hechos los estudiantes normalistas, muestran una identidad marcada por la inestabilidad e incertidumbre porque consideran su futuro profesional matizado por una realidad social cargada de mensajes que regulan el ejercicio de la docencia (examen para una plaza,

calidad educativa, cultura de la salud, dominio de un segundo idioma, prueba Enlace, informe recepcional, normativa laboral entre otros), también se suman los cambios pedagógicos que constantemente suceden en las escuelas secundarias y exigen estar al día con las nuevas concepciones del ser docente, de los modelos de enseñanza y aprendizaje, los modos cómo aprende el alumno en la sociedad del siglo XXI ante este imbricado contexto.

El aprendizaje situado que trae consigo el alumno al solicitar su ingreso a la Escuela Normal, es otro aspecto que se presenta en la identidad profesional del docente, que viene impregnada de un discurso rutinario construido en el contexto familiar.

Partimos del supuesto, que las identidades sociales y sobre todo las profesionales, son una respuesta de procesos colectivos de interacción entre los sujetos y de éstos con las instituciones y la base de todo esto lo constituye el proceso del discurso como medio que explica la construcción identitaria profesional del estudiante normalista, que se manifiesta en el ambiente de interacción de su formación inicial en la Escuela Normal Superior -entendida como la preparación profesional para la docencia que culmina con la obtención de un título -documento con valor académico-que acredita el alumno como preparado para desarrollar la actividad docente. Sin ignorar el otro contexto propio de su formación- su estatuto profesional-por tal motivo, se decidió por el primero ya que es una faceta especial en el proceso de la construcción profesional de la identidad, y representa una ruta que define el ser docente de secundaria, por ello este proceso fue importante para el estudio.

Con todo lo anterior, planteamos las siguientes reflexiones: ¿Cómo se construye la identidad profesional en los estudiantes de la Escuela normal Superior “Profr.Moisés Sáenz Garza” en su formación inicial? En base a esta premisa, en este trabajo se plantearon como propósitos: a) Explorar las marcas de la construcción de las representaciones de la profesión

identitaria en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Secundaria de la Escuela Normal Superior “Profr.Moisés Sáenz Garza” en su formación inicial.) b) Analizar de qué manera los referentes configurados en el Sistema Educativo Mexicano sobre la identidad profesional influyen en el interés de la profesión docente del normalista.

MARCO TEÓRICO

Hoy en día el interés por comprender los procesos identitarios ha generado distintos trabajos con variados fines y planteamientos teóricos, a tal grado que se dan nociones del concepto identidad en sus diversas dimensiones. Mato, D. (2003), expresa que estos estudios generan pautas interpretativas para comprender las prácticas de actores sociales específicos. Compartiendo la anterior expresión, en el contexto de la formación docente, el tema del proceso de la construcción profesional identitaria en los estudiantes, se convierte en objeto de estudio, ya que implica analizar los conceptos básicos de esta investigación, tales como: identidad, identidad profesional, representaciones sociales, imaginarios, así como el referente de los emblemáticos del maestro contruidos durante el desarrollo histórico de la educación en México. El enfoque de esta investigación requirió revisar el acervo bibliográfico y en forma particular los referentes teóricos de estudios similares.

¿Qué es la identidad? Se designa al conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracteriza frente a los demás o la conciencia que una persona tiene de ser ella misma y distinta a otros. En ese sentido el constructo de identidad, abarca varias esferas del ser humano. En razón de este trabajo este concepto será referido para señalar de qué forma su conformación es decisiva en la construcción de la identidad, y más concretamente con la

profesión docente del nivel que refiere la investigación. Para el análisis de este concepto se recurre a los siguientes teóricos:

Dubar, C. (1991) señala, la identidad opera a través de una doble transacción: la biográfica (la identidad para sí) y la relacional o social (identidad para el otro) que corresponde a las interrelaciones del individuo en los contextos con los cuales se relaciona y que otorgan su legitimidad identitaria. Podemos resumir que la identidad es una noción que nos explica los enlaces con los contextos.

Dado que la actividad docente es un ejercicio que tiene como propósito la formación del otro, en ese sentido otro será construido a partir de la interacción contextualizada. Al respecto:

Mainero, N. (2004), señala que la identidad del maestro se construye a su paso por el sistema educativo, como alumno primero, en proceso de formación y en su espacio laboral; después, en la percepción de las valoraciones que la sociedad tiene de la docencia. En la identidad profesional del docente hay una construcción que se hace con otros y en un contexto determinado.

Las representaciones sociales, es otro concepto relacionado en el proceso de la construcción profesional identitaria del alumno normalista, ya que los docentes poseen una contemplación particular sobre su profesión.

Moscovici, S. (1979), señala que las representaciones sociales son construcciones simbólicas que se originan en la interacción social y se recrean a lo largo del tiempo; son de orden cognitivo, dado que los individuos no son pasivos frente a la información que reciben del grupo, sino que ellos construyen significados y teorías sobre la realidad en una vinculación dialéctica entre lo individual y lo social.

En esta sentido la identidad del docente se vincula a un conjunto de representaciones profesionales que le permite reconocerse a sí mismo y al mismo tiempo identificarse o diferenciarse de otros grupos profesionales. Se puede señalar que con las representaciones sociales de los docentes, les permiten reconocerse y ser reconocidos como tales.

Otro aspecto relacionado con el proceso de la identidad del normalista, lo refiere a las imágenes en las que se simbolizan las cualidades de la figura magisterial que se han modelado en el discurso ideológico del Estado mexicano sobre los distintos emblemáticos del magisterio, tanto personal como de su misión, y ejercicio profesional.

Este concepto de imaginario lo destaca *Castoriadis, C. (1993) al señalar que representa la noción de figuras/formas de aquello que los sujetos llamamos realidad, sentido común o racionalidad en una sociedad. Las figuras del docente mexicano, son hechas por el Estado, ya que éste controla y dirige a la profesión, sobre todo en su construcción de los significados del ser y hacer sobre los cuales se representan los imaginarios de los maestros, por medio de su discurso ideológico.*

Sobre este concepto están los aportes de *Van Dijk (1998), donde señala que las ideologías son aquellas creencias sociales generales y abstractas, compartidas por un grupo, que controla y organizan el conocimiento o las actitudes más específicas de un grupo.*

En resumen, las ideologías son sistemas de creencias compartidas por los miembros de un grupo y es a través de la expresión de ideas donde se manifiesta la socialización ideológica, por lo tanto, lo imaginarios son la creación de significaciones sobre el ser docente y su construcción se manifiesta desde el discurso ideológico, plasmado predominante desde un programa de gobierno, donde se cristalizan la imágenes derivadas de la estructura institucional, y quedan

marcadas en la memoria colectiva. Por ello, es básico analizar cada una de las etapas históricas en las cuales se han constituido los imaginarios del maestro.

El período Colonial (1521-1821) es el parteaguas histórico de México, donde se manifiestan los primeros emblemáticos del docente: apóstol-evangelizador y aprendiz-preceptor. El primero bajo la cultura evangelizadora, donde la Iglesia Católica dicta su emblema. El segundo al establecerse los gremios de oficios en la colonia. Saberes y hábitos son la pauta. En el México Independiente (1821-1867), aparecen dos emblemáticos de maestros. El primero: El Instructor- preceptor promovido a través de la escuela Lancasteriana. El otro es “docente-público-libre”, Arnaut, A. (1998, p.19). Éste depende de una serie de exámenes, sobre saberes y costumbres y en ciertos casos sin título.

Ante el surgimiento del Estado nacional (1876-1910) que atiende las necesidades de la sociedad en general y la instrucción pública como bandera para promover sus ideas, el maestro es su portaestandarte y controlando su preparación formal, constituido en el gobierno de Porfirio Díaz, se formula el funcionario público o docente científico y misionero del saber como emblema.

Con respecto al periodo posrevolucionario (1921), bajo la federalización, la tónica del nuevo Estado educador, bajo la perspectiva nacionalista, marcando la cuarta tendencia, el devaneo en su formación será: “Guía, promotor del desarrollo”, según Rosas, C. (2003, p.4). Se define la figura del docente en este parteaguas.

La unidad nacional como tónica del Estado (1940), la industrialización marcará nuevos códigos del desarrollo , siendo la educación el camino, requiere un docente profesional, que promueva los nuevos valores, ante ello, expresa:

Pescador, L. (1983, p.3.) “al maestro de la unidad nacional le correspondió fomentar un espíritu de integración social y de modernización social.” y donde el gremio sindical exaltará su dignidad ante otras profesiones.

Ante el crecimiento urbano-industrial iniciado en los años cincuenta, hay una demanda masiva por la escolaridad y el Estado inicia a partir de 1960 una serie de estrategias, y en 1970 la reforma educativa de Echeverría A, donde se plantea profesionalizar la carrera magisterial, con enfoque mecanicista eficientista.

En el marco de la globalización, se manifiestan tres figuras de docentes, bajo la perspectiva de la calidad profesional. En esta faceta se debate la re-profesionalización de la docencia, ante la tendencia de una nueva noción de su capacidad y se amplían sus funciones. En primer lugar, la categoría de docente-investigador-crítico: que domine en forma particular, técnicas de investigación. El segundo: docente que enseña y se privilegia lo didáctico sobre la investigación. Se rechaza al maestro que investiga sobre su práctica y se enfatiza al maestro que enseña. Surge el docente profesional del aprendizaje, bajo la tendencia de resultados y de eficiencia. Según expresa la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación DGESE (2010) “Virtudes: reflexivo, promotor de aprendizaje situado, enseñanza distribuida, transformador social, investigador, competente en gestión escolar, en las TIC , generador de conocimiento, manejo de códigos de seguridad escolar y que rinda resultados” (p. 49). En resumen, esta serie de emblemáticos son el resultado del discurso de Estado reflejado en las distintas políticas educativas que ha tenido el país.

METODO

Esta investigación se encuadra en la tendencia de investigación cualitativa. Según Taylor y Bodgan (1992) este diseño, es inductivo busca el descubrimiento, los sujetos son estudiados en su contexto desde la perspectiva total, es interpretativa. El lugar fue la Escuela Normal Superior “Profr.Moisés Sáenz Garza”, ofreciendo hoy en día la Licenciatura en Educación Secundaria, con nueve especialidades en modalidad escolarizada y mixta. Para el procesamiento de recopilación de datos se utilizaron, el cuestionario y la entrevista en profundidad, y para los formadores de maestros , se utilizó la entrevista temática.

La muestra fue no probabilística, la cual fue de 14 alumnos, 12 de 1º a 8º semestres, y 2 egresados, todos de la modalidad escolarizada, y 4 profesores formadores y cuidando que todos estuvieran asignados frente a un grupo. En la primera fase comprendió dos momentos, donde se aplicó el cuestionario. Iniciando con la faceta sociodemográfica que describen de forma general a los alumnos normalista. Es decir sus rasgos personales: sexo, edad, estado civil, trabajo, semestre, estudios, especialidad, formación académica y ocupación de padres. Segundo momento, mediante la aplicación de la entrevista, se identificó el motivo de la elección de la profesión de docente de secundaria. En esta fase y con la idea de explicar la identidad profesional se valoró pertinente iniciar con las propias resignificaciones que los sujetos confieren a sus experiencias vividas, sus emociones y sentimientos. En tal sentido se buscó conocer, sus experiencias de interacción con los otros, como la familia, vida o desarrollo escolar, y para conocer las experiencias en su formación profesional dentro de la escuela normal, se llevó a cabo la segunda faceta sobre el proceso de formación académica, y la tercera se refiere a la terminación de la carrera. Con respecto al papel de los formadores docentes, comprendiendo los aspectos: a) Datos generales con un perfil, (profesión, antigüedad en la Normal, edad,

nombramiento, y puesto) b) características de los alumnos, historia en la Escuela Normal Superior, oferta educativa, imaginarios, y organizaciones de la Escuela Normal Superior, y sus relaciones colectivas en la institución.

La aplicación de los instrumentos a los alumnos y docentes se realizó, durante el ciclo escolar Agosto-2011-Julio 2012, en distintos momentos, sujetos a la disposición de cada estudiante durante el horario de 16:00 a 21:30 p.m. de lunes a viernes y en espacios adecuados para la entrevista individual en el edificio de la Escuela Normal, cuidando la privacidad y el ruido exterior, siendo elegidos los cubículo de la biblioteca, y de tutoría. En cuanto a los egresados se les hizo la invitación al momento de acudir al realizar su trámite de titulación con previa fecha y horario. Para el caso de los formadores maestros, se realizó la entrevista a cuatro docentes en su respectivo cubículo. Con el fin de garantizar la información del estudio, y lograr que los entrevistados (alumnos y formadores) accedieran, se aclaró la finalidad de la investigación y el uso de la información, así mismo se pidió el consentimiento para su grabación. Cada entrevista se registró, se desgravó, y se buscaron las categorías y subcategorías emergentes.

Se diseñó un sistema de codificación (nombres ficticios: alumnos (dioses griegos) y formadores docentes (huracanes del 2010) para mantener el anonimato y confidencialidad de los entrevistados. Con la información recabada se realizó el análisis de su contenido y la construcción de las categorías analíticas e interpretativas y de explicaciones teóricas a través del método de comparación constante de Glaser y Strauss, (1967), citado en Martínez, M. (1997).

RESULTADOS

Podemos señalar que el aforo generador del inicio de las marcas de la construcción de identidad profesional de los normalistas, se focalizaron en cada uno de los ambientes que viven los alumnos en su trayecto de formación, que se reflejaron en los siguientes resultados.

En esta parte se presentan las declaraciones (citas) de los alumnos, en primer lugar, sobre la faceta de la elección profesión docente de secundaria, resaltando las categorías (motivos más sobresalientes). Alumnos de 1º, 3º y 5º semestre.

Vocación:

“porque es algo que me gusta, enseñar a los demás y explicarles.”.(Hera, alumna 1º, 19 años, soltera, no trabaja en el sistema educativo, bachillerato Esp de Historia, padre maestro y madre ama de casa).

“...enseñar mis conocimientos a otras personas...” (Pandora, alumna 1º, 21 años, soltera, no trabaja en el sistema educativo, bachillerato, Esp de Español, padres profesionistas).

“...por inquietud de poder transmitir y ayudar a los adolescentes o comprender sus cambios...” (Poseidón, alumno, 5º, 23 años, soltero, si trabaja, bachillerato, Especialidad de Química, padre profesionista y madre maestra).

“...la secundaria es para los adolescentes, yo creo que podemos hacer algo por ellos, así, decidí estudiar esta carrera”(Heleno, 5º, 23 años, soltero, prefecto, estudios truncos Especialidad de Historia, de padres maestros).

Conveniencia:

“...por asegurar la plaza de mi mamá...” (Irene, 1º, 20 años, soltera, especialidad Matemáticas, padres maestros).

“...tendré vacaciones..”(Pandora alumna).

“...soy secretaria de una escuela secundaria y quiero verme como maestra.”(Artemisa. Alumna, 3º, 29 años, casada, con hijos, trabaja en el sistema, Esp de F.C.E., padres maestros).

Imagen de maestro:

“..porque desde que era niña me gustaba ser maestra...”(Hera, alumna).

“..siempre ha estado en mi mente ser maestra, desde los primeros años de primaria, aunque tuve buenos y malos maestros...(Deméter, alumna, 5º, casada, no trabajo, Esp. Geografía, padres profesionistas).

“..desde chiquita jugaba con mis primos a la escuelita y yo siempre era la maestra..” (Pandora, alumna).

Imagen de familiares profesores.

“..me gustaba ir con mis padres que son maestros a su trabajo y me veía en un futuro..”(Adriadna, alumna).

“...tengo una tía que es maestra, y dijo es una carrera que puede desempeñar bien una persona..” (Pondora.alumna).

De las citas anteriores sobre los motivos de la elección para ser docentes, se evidencia en cada categoría. En vocación, hay influencia de sus padres sobre todo si son maestros, así como sus profesores de la educación básica, tener seguro el trabajo, y el cambio de categoría laboral. (Motivos económicos), e imitar a sus maestros, sus profesores fueron su imagen para ser como ellos, así mismo hay atributos afectivos y profesionales. Se pudo inferir como las primeras experiencias formativas, ya que contribuyen a interiorizar modelos de comportamiento a lo largo de la escolaridad, sobre todo la familia como un proveedor innato. El ambiente familiar como mecanismo inicial de interrelación en la identidad docente. Estas primeras experiencias formativas, según Fernández, M. (2006), las llama aprendizaje vicario, dado que contribuyen a

interiorizar paradigmas de comportamiento a lo largo de la escolaridad, así como influir en las acciones posteriores como profesionales. Es decir las vivencias más significativas construidas con la familia durante la infancia y al contacto directo con el ambiente escolar, así como la visión (hijos de profesores, secretarias, intendentes y prefectos), son los primeros imaginarios contruidos en esta faceta.

Otro elemento asociado con la construcción de la identidad profesional del normalista lo constituye su desarrollo escolar, en tal sentido se presenta las respuestas del relato de este aspecto.

Vivencias escolares:

“..de las actividades que yo recuerdo en preescolar a preparatoria, son danza, y coro. Los maestros eran buenos, llegaban tarde y se dormían, nunca daban clase, casi siempre nos ponían actividades para mantenernos ocupados, que tomo de ellos, la tolerancia y gusto por el trabajo docente.”(Hera, alumna.).

“..en la escuela recuerdo contestar cuestionarios sobre todo en secundaria, algunos maestros ayudan a los alumnos, y eso me gusta por eso me decidí por estudiar para ser maestro. En la primaria hay más dedicación y en secundaria no..”(Hades, alumno).

“.. En primaria los concursos, secundaria las tareas con mis compañeras y prepa que eran pretextos para salir con amigos. Sobre los profes, eran muy enojones por no traer la tarea.”.(Deméter, alumna).

“..hay muchas cosas: canto, baile, deportes, pero en secu los concursos, los maestros...bueno eran pacientes. Aunque en algunos no enseñaban nada, pedían tareas y nunca las revisaban, pero eso si muy estrictos, recuerdo una maestra solo ella podía opinar. Creo que cada nivel es importante la edad..” (Pandora, alumna).

“..las actividades, trabajos manuales, dibujo en primaria, en secundaria amigos. Los maestros de sociales eran buenos y otros hacían sufrir. Considero que en cada nivel es distinto, por ejemplo en prepa los maestros son agresivos verbalmente, pero chido con los compañeros..”
(Atlas, alumno).

“..solo en secu y prepa, ya que trabajamos con redacción, laboratorios, de los maestros su enseñanza, paciencia y disposición para atender los problemas, pero había malos, ya que no se preocupaban por enseñar. La diferencia en la primaria la relación es más cercana con el alumno y en secu... creo que los maestros parecen entender mejor las necesidades de los adolescentes..”
(Poseidón, alumno).

De las citas anteriores de su desarrollo escolar, y de los recuerdos de los normalistas son muy evidentes, sobre todo el sello de quiénes fueron sus profesores en los niveles del sistema educativo en cuanto a resaltar otros rasgos más en lo relativo a los significados escolares. En ambos aspectos se dan las categorías de los aprendizajes, las representaciones y las vivencias escolares que los normalistas construyen a ser docentes, en donde son otras marcas que van configurando el proceso de la construcción identitaria en los normalistas.

Con relación a las declaraciones de alumnos de 7º y 8º sobre la faceta de formación académica como maestro de secundaria, el resultado es el siguiente. Se destacan las categorías de: ser buen maestro, experiencia de los profesores, el papel los formadores docentes, las jornadas de visitas escolares (práctica docente) y la vinculación con la mesa directiva estudiantil, destacando los elementos siguientes.

Desarrollo de habilidades y saberes del docente en secundaria.

“..yo considero que las habilidades y saberes de un buen maestro son estas, pero si reconozco el

desarrollo de ellas gracias a docentes y compañeros de la carrera..”(Rea, alumna, 7º ,24 años soltera, no trabaja. Esp. Historia, padre profesionista y madre maestra).

“..bueno crea que al principio de la carrera sobre todo en primero, no pero en la medida que pasaron los semestres, en este 7º , de mi especialidad sí creo que ya tengo ciertas habilidades y saberes, gracias a mis maestros y las intervenciones que tengo en mi práctica, más sin embargo creo que me falta, pero se fortalecerá cuando ya tenga una plaza con horas por mi cambio de categoría ya que soy prefecto de una secundaria. ”(Félix, alumno, 8º , 25 años, soltero, trabaja en el sistema Esp.de Química, de padres profesionistas).

Experiencia de tus profesores. (Atributos profesionales).

“..la experiencia con mis profesores , ya que han marcado lo importante de esta carrera, desde el punto de vista profesional, el cumplimiento y la responsabilidad de cada tarea como un profesional..” (Félix.)

La Normal con tu formación. (Forja la identidad colectiva del docente profesional).

“..puedo decir que fue una oportunidad para crecer a nivel personal y formó mi identidad como profesional de crear un compromiso conmigo mismo..” (Rea).

“..para mí la Normal me ofreció buenos maestros y en ese sentido, sus ejemplo para ser un buen maestro de secundaria, ofreció su historia, su lema, la camiseta es un ejemplo de no perder de vista la identidad hacia el exterior, fue una experiencia de sentir que soy un representante de la Normal .” (Félix).

Jornadas de visitas escolares. (Espacio para ejercitar los atributos profesionales del docente).

“.. resultaron elementales en mi formación al desarrollar mis habilidades verbales, afianzar el dominio de contenidos y proyectar una actitud de seguridad y confianza, así también resultó elemental contrastar la teoría con la realidad escolar de diversos contextos. .” (Rea)

“.. las visitas me ayudaron para sentirme seguro frente al grupo, facilidad en mis clases, así como una relación con mis prácticas en el grupo de lo que estoy realizando para mi informe recepcional, ya que estas visitas empleas todo un conjunto de estrategias para dar la clase .”(Félix).

Se recrean actividades de aprendizaje para la formación del maestro con sesgo político.

“En teoría para mí son los que informan, protegen y administran las situaciones académica del estudiante. Las actividades que realizan es parte de la tarea política, tales como talleres, asambleas, exposiciones, concursos, bailes. Así controlan al estudiantado.” (Rea).

“... la mesa es un puente entre los estudiantes y la dirección ante cualquier problema. Hacen actividades conjuntas como ferias de ciencias, proyectos didácticos, asambleas y eso es importante para la formación del alumno , y eso se puede hacer cuando sea maestro de secundaria y aplicarlo en dicha escuela(en eventos hay normas, jueces, exposiciones)..” (Félix).

De estos testimonios se puede inferir que en este aspecto de formación docente, sobresalen el desarrollo de atributos profesionales (son las competencias adquiridas en el procesos de formación señaladas en el perfil de egreso del plan de 1999), identidad colectiva del docente profesional, aprendizajes para ejercitar y actividades extraescolares como espacios para la formación docente. Estos elementos son un ambiente básico de relaciones para el proceso de la construcción identitaria profesional en los alumnos normalista.

A continuación se presentan a las citas de esta faceta, sobre el área formación como maestro de secundaria, se resaltan las categorías de egresados al terminar la

Licenciatura en Educación Secundaria.

“...la formación que recibí fue para fortalecer mi vocación docente. Destaco, que la disciplina y los conocimientos adquiridos durante mi formación me han permitido

desempeñarme con responsabilidad, compromiso y respeto. Uno de los aprendizajes que obtuve , lo fue el desarrollar mi trabajo eficaz, bajo presión y esto se puede aplicar en cualquier tarea, por ejemplo las jornadas de visitas escolares y el desarrollo del informe recepcional es parte de la formación, te permiten ver parte de la realidad de la enseñanza del maestro de secundaria, ya que cuando ya eres responsable de un grupo con horas es otra realidad y con esto no quiero decir que ya soy una buena maestra que tiene cualidades para serlo, son de carácter pedagógico, y al mismo la profesión docente te va midiendo si realmente tienes cualidades para ser, es decir se adquiere en el contacto directo con el grupo . En la Normal es un contexto y cuando ya te enfrentas con los grupos de adolescentes es otro....”(Calipso, alumna recién egresada, 35 años, casada con dos hijos, antes de ser maestra era secretaria de secundaria, hoy maestra por horas, Esp.F.C.E.).

“...lo que aprendí en la Normal fue el compromiso, responsabilidad, comunicación, cumplimiento y el aprecio de las personas que nos rodean, ya que uno como docente tiene que ser un actor social y saber vivir en sociedad, y entender a los adolescentes. Los aprendizajes que se dieron en las jornadas observación y prácticas docente son las experiencias, ya que me di cuenta de la realidad educativa de las escuelas secundarias, se aprende de sus problemas y los estilos de enseñanza de los profesores de diversas asignaturas, permitió en mi un desarrollo y sobre todo fortalecer la vocación como docente de secundaria, como elaboración de la planeación de actividades. Por otro lado, un maestro de secundaria es aquel, que lleva al alumno a la adquisición del conocimiento, valores y aptitudes, capacidad para que le ayuden a tener éxito en su vida...” (Cronos, alumno recién egresado, 29 años, soltero, de padres profesionistas, con horas en secundaria. Esp.Geografía).

En estas expresiones hay elementos muy evidentes, el sentido de pertenencia al grupo profesional, el trabajo áulico como espacio para recrear cualidades sociales afectivas con los alumnos , para aprender a ser docentes y la relación profesional con los profesores de las secundarias, culminado en el informe recepcional y por otro lado la representación social de la profesión que el alumno construye, para ser docente y sus valores que son ejemplo de vida, así como la complejidad por el desempeño docente y los retos que plantea esta profesión.

Otro elemento, lo refiere el entramado interior de la escuela formadora, donde se destaca el discurso educativo, y las relaciones profesionales, de los encargados de la formación académica del normalista. Con respecto a las declaraciones de los formadores académicos, podemos destacar lo más sobresaliente.

“... los alumnos son de clase media. Se elige de esta carrera: tener un título, deseo de la familia, ofrece un trabajo con vacaciones. Algunos trabajan en el sistema educativo, otros en forma particular y el resto solo estudia. Las virtudes del docente: sacrificio, sabio, ejemplar, vocación. Con relación a los vínculos, administrativos .El director es nombrado por el gobernador a propuesta del comité sindical imperante y el cuerpo directivo lo elige el director con el aval del sindicato, pero si no le conviene al sindicato pide la destitución. En esta normal el estudiantado tiene una mesa directiva y con la administración llevan a cabo sus necesidades tales como becas, talleres, concursos, tocadas, asambleas, ferias y en ese sentido se da la vinculación. .”(Alex, maestro normalista, 59 años, 35 años en la normal, con nombramiento T/C /T”C”).

“...me parece que se funda en 1961. La camiseta es por distinción. Virtudes del docente son: carácter, sabio, ejemplar. Con distintos planes de estudio en 1961,1977 y el de 1999. El ejecutivo del Estado, nombra al director, éste se hace dueño del poder e integra un grupo de amigos que sean su equipo para hacer su voluntad. El Sindicato también se integra con todo el

personal y su dirección se legitima por votación cada tres años, pero hay un grupo que controla el sindicato y así se establece la relación a su modo con la dirección de la Normal, donde hay control en lo político, laboral y académico. Con respecto al sector estudiantil, su relación es incierta, porque no han establecido reglas muy claras, aunque los tres sectores se interrelacionan, pero sin duda hay predominancia de parte de la dirección de la escuela, del comité sindical, del seccional del Estado y de maestros en los asuntos estudiantiles, (Colín, Docente, Maestro normalista, 55 años, 34 años laborando en la Normal, con nombramiento ("T/C").

"las virtudes del docente: sabio, responsable. Vínculos: el director es nombrado por el gobierno estatal y el nombre su equipo. En la Normal hay una organización sindical que es electa por los trabajadores cada tres años. Hay una aparente armonía entre directivo y sindicato. Hay una organización estudiantil, donde el maestro no interviene. Se puede decir que hay una articulación entre administración, sindicato y estudiantes. (Julia: profesora. licenciatura universitaria. 40 años, 20 laborando, en la Normal, con nombramiento T.C/A".

"Los alumnos de clase media. Hijos de profesionistas. Los alumnos estudian por las prestaciones son seguras. Hay alumnos que trabajan y otros no. La camiseta es por disciplina. Virtudes del docente: habilidad didáctica, responsable y con vocación. Vínculos. En la normal hay buena relación entre la administración, sindicato y estudiantes sobre todo en eventos como asambleas, talleres, bienvenida". (Igor, Docente. maestro normalista, 50 años, 25 años laborando en la Normal, con nombramiento de $\frac{3}{4}$ T/A".

De las expresiones de los formadores deponentes hay un discurso, así como en los vínculos imperantes en la Escuela Normal donde se destaca lo siguiente. El status social del normalista, la imagen del ser y hacer del docente de secundaria (virtudes), hacia un imaginario apóstol más que profesional, resaltando el atributo de la imagen ante la vestimenta como rasgo

de disciplina y de pertenencia. Por otro lado, se señalan las relaciones de disputa y negociación que impera en la escuela formadora, donde ésta crece bajo la tutela del Estado y del Sindicato y en cierta manera hay la presencia de campos de poder en lo político y este se extiende en lo académico, donde hay un control sobre la estructura estudiantil al manifestar coordinación sobre actividades extraescolares para su formación.

CONCLUSIONES

Este estudio se propuso explorar en forma básica el proceso de la construcción profesional identitaria en los alumnos, de lo cual se resalta lo siguiente. En el proceso de campo se encontró que los alumnos normalistas, construyen su identidad profesional en momentos y contextos básicos: Por el estatuto de la formación inicial, donde hay distintos ambientes de influencia sobre las representaciones sociales desde lo familiar, experiencias previas asociadas a vida como alumnos (historia escolar), donde sobresalen las primeras imitaciones de sus maestros y el propiamente de la formación académica, aun con las vinculaciones en conflicto imperantes en la escuela formadora y el otro el espacio laboral como docente de secundaria que comprende el segundo estatuto, continuador de la construcción de la profesión docente.

Uno de los supuestos de este trabajo, lo refiere que la construcción identitaria del normalista, se construye con otros y en contextos bien definidos. Es decir el proceso de formación del estudiante normalista, su identidad se construye en distintas marcas, con sus padres, en el proceso del sistema educativo cuando es alumno, las experiencias de la prácticas escolares, sus maestros formadores, que son acontecimientos significativos para ser docentes y continua en el campo laboral, reinstalándose con la actualización y preparación constante.

Los emblemáticos históricos sobre el ser y hacer del docente, son importantes como referentes en los cuales los alumnos normalistas confrontan su identidad profesional.

En tal sentido, la identidad del normalista se asume como un proceso individual y colectivo que se construye y reconstruye con las interacciones socioculturales y al mismo tiempo las vivencias fortalecen los rasgos identitarios con la profesión docente. En tal sentido los objetivos se cumplieron.

Este estudio permitió visualizar otros temas que serían de gran importancia su estudio. Entre los cuales se destaca: El espacio laboral del docente de secundaria como línea del proceso de la construcción de la identidad y la cultura normalista

REFERENCIA

Arnaut, A. (1998). Historia de una profesión. México: S.E.P

Castoriadis, C. (1993). La institución imaginaria de la sociedad. vol.2. El imaginario social y la institución. Tusquets. Barcelona.

Dubar, C. (1991). La Socialisation. Construction des identités Sociales et Professionnelles. Armand Colin éditeur. París.

DGESPE, (2010). Modelo Curricular para la formación profesional de los maestros de Educación básica. Dirección General de Educación Superior para profesionales de educación (documento interno).

Fernández, M. (2006).Desarrollo profesional docente. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Mainero, N. (2004).La identidad del docente del nivel inicial de
profesión/Autonomía.Disertación presentada en las Jornadas del Nivel Inicial.Escuela
Normal Juan Pascual Pringles.Universidad Nacional de San Luis. Argentina.

Mato, D. (2003).Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización.En
Daniel Mato (coord.).Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempo de
globalización.Caracas: FACES-UCV.

Martínez, M. M. (1997).La investigación cualitativa etnográfica en educación.México: Trillas.

Moscovici, S.(1979).El psicoanálisis, su imagen y su público.Buenos Aires:Huemul.

Pescador, J.A. (1983).La formación del magisterio en México. En Perfiles educativos.Núm. 3
(nueva época.Octubre-Dic.México: CISE, UNAM.

Rosas, C.L. (2003).Aprender a ser Maestro Rural. Un análisis de su formación y su concepción
pedagógica.México:C.E.Fundación para la cultura del Maestro.SNTE.

Taylor, S, J.y Bodgan, R. (1992).Introducción a los métodos cualitativos de
investigación.Barcelona. España: Paidós.

Van Dijk, Teun A. (1998). Ideología. España: Gedisa.

LOS ESTUDIANTES, SU TIEMPO LIBRE Y LAS ACTIVIDADES LUDICO-RECRETATIVAS DE SU PREFERENCIA EN LA UPN-H

García, L.

Universidad Pedagógica Nacional - Hidalgo, México

lu_upn_ga@hotmail.com

Trabajo preparado para su presentación en el

Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL

Eje Temático: Innovación. Estructuras y dinámicas educativas

Línea de investigación: Actores y discursos educativos. Formación, actualización y difusión para la sociedad del conocimiento.

RESUMEN / ABSTRACT

En esta ponencia se presentan los hallazgos y resultados de la investigación sobre tiempo libre y las actividades lúdico–recreativas de los estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa en la Universidad Pedagógica Nacional – Hidalgo. La información que se expone es la descripción de los resultados obtenidos a partir del instrumento aplicado a la población estudiantil con el propósito de conocer su disponibilidad de tiempo libre así como sus preferencias lúdico-culturales y de recreación y la opinión que guarda sobre lo que oferta de Difusión Cultural que le brinda la Universidad en relación a las actividades recreativas y culturales.

A las autoridades educativas y a los docentes de la universidad corresponde tomar en cuenta estas demandas de los alumnos para ser consideradas en un programa de “Educación para el tiempo libre” de nuestros estudiantes universitarios

Palabras Claves: Tiempo libre, Actividades lúdicas, Jóvenes, Universidad Pedagógica Nacional – Hidalgo

INTRODUCCIÓN

El interés por la investigación del tiempo libre de los estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional – Hidalgo surge a partir de mi experiencia de trabajo en esta nueva Licenciatura y, particularmente, por haber participado en la conducción y evaluación del curso: “La Ludoteca como estrategia didáctica y recreativa”.

Se parte de la consideración del tiempo libre de los estudiantes universitarios y de las actividades lúdico-Recreativas que a ellos les interesan y el tipo de actividades lúdico-recreativas que le brinda la universidad para justificar la importancia del diseño e implementación de un Espacio lúdico universitario. En esta ponencia se presentan los hallazgos y resultados de la aplicación del instrumento metodológico aplicado a la población estudiantil el cual, nos permite caracterizar al estudiante en un primer momento y recuperar su opinión sobre las actividades lúdico-recreativas y culturales que le oferta la universidad pero, sobre todo, se recuperan los intereses personales de cada uno de los estudiantes entrevistados con el fin de ser considerados a futuro para la oferta de actividades lúdico-recreativas y culturales de la Universidad.

Los estudiantes de la LIE: población objeto de estudio.

La población objeto de estudio acorde a la enunciación del problema planteado fueron los estudiantes del Programa de la Licenciatura en Intervención Educativa, el instrumento fue aplicado a los alumnos del semestre I-2011, en los dos turnos: Matutino y Vespertino.

Esta investigación la terminé asumiéndola como un objeto de estudio en construcción pues, como señala Claire Selltiz al respecto de los estudios exploratorios: “parece adecuado considerarlo también como una etapa inicial en un proceso continuo de investigación” (Selltiz, 1980: 135). De esta manera, debe quedar claro que esta investigación realizada tuvo un análisis de corte exploratorio–descriptivo, que pretende aportar bases tanto para la toma de decisiones (en

este caso: establecer una ludoteca universitaria), así como para continuar en lo futuro investigaciones de mayor profundidad, ya sea de corte explicativo o interpretativo. Cabe señalar que hoy en día aún existe poco conocimiento utilizable sobre el objeto de estudio delimitado, a partir de la problemática planteada inicialmente, por lo cual era indispensable que a través de este estudio exploratorio lograra aclarar nociones respectivas, además de familiarizarme con la problemática para posteriormente formular nuevas preguntas o hipótesis que me permitan profundizar en torno a este objeto y tema de estudio.

Por lo tanto, lo que pretendo conseguir con esta investigación focalizada en el tiempo libre y en las actividades lúdico-recreativas de los estudiantes de la LIE de la Universidad Pedagógica Nacional–Hidalgo, no es que quede limitado por sólo un estudio exploratorio sino dejarlo abierto para subsecuentes investigaciones y, de entrada, darle una configuración y perspectiva más amplia, de modo que contribuya a elaborar una proyección descriptiva a fin de explorar e identificar los aspectos que interesan conocer en torno al tiempo libre y las actividades lúdico-recreativas que realizan y que les gustaría realizar a los alumnos, con el propósito de así orientar la estrategia de trabajo del espacio lúdico universitario que se pretende desarrollar en esta Universidad.

El Tiempo Libre y las actividades lúdico-recreativas.

Esta investigación se fundamenta en tres conceptos claves a definir: tiempo libre y actividades lúdico – recreativas para lo cual, me di a la tarea de indagar sobre material bibliográfico y artículos de revistas relacionados con el tema, que en términos teóricos me ayudaran a reconstruir una perspectiva analítico comprensiva de las categorías analítico-conceptuales de interés en este estudio: tiempo libre y actividades lúdico-recreativas. Dicha revisión y reconstrucción me permitió confirmar que son investigadores de algunos países muy

contados (como España y Colombia), los que están interesados e inmersos en estos temas, en tanto han logrado desarrollar un extenso trabajo al respecto.

Para este trabajo en particular defino el tiempo libre como aquel marco temporal en el que el sujeto realiza actividades de elección propia sin ningún condicionamiento externo con un propósito de disfrute, de goce y de crecimiento personal. En el caso particular de los estudiantes universitarios, este marco temporal será el que queda del tiempo de “trabajo” (formación profesional) y del tiempo forzado (necesidades fisiológicas).

La recreación la defino como la interrelación existente entre las actividades de ocio y el tiempo para su realización (tiempo libre) encaminadas a desarrollar la autonomía en el sujeto, el uso racional de su tiempo para su crecimiento personal. Lo importante de la introducción de este concepto es para mirar la función recreativa que brinda la Universidad a sus estudiantes universitarios, revisar que tanto las actividades diseñadas para su desarrollo pleno (en lo personal y en lo profesional) son contempladas por los alumnos como las apropiadas.

Para definir las actividades lúdicas, retomo los aportes de Ezequiel Ander-Egg (2001) quien las define como aquellas actividades físicas, deportivas y al aire libre que favorecen fundamentalmente el desarrollo físico y corporal. Señala cuatro formas principales de actividades lúdicas que en ocasiones se entremezclan en las prácticas concretas dándole un significado particular. Las cuatro principales formas de actividades lúdicas son: Fiestas Populares, el juego, la recreación y las actividades deportivas.

Los estudiantes de la LIE: su tiempo libre y su mirada a las actividades lúdico-recreativas y culturales en la UPN-Hidalgo.

La población encuestada fue de 55 alumnos del programa LIE de la sede Pachuca, tenemos que de esta población, el 83.6% son mujeres mientras que el 16.4% son hombres, con una edad aproximada entre los 18 a 23 años de edad.

En relación al estado civil de los alumnos encuestados tenemos que el 54.5% son solteros, el 10.9% vive en unión libre, el 9% están casados y el 3.7% son madre soltera. En este rubro el 21.9% no contesto la pregunta.

Entre los marcos temporales trabajados por autores como Frederic Munné y Gianni Toti consideran que se puede ganar en tiempo libre en la medida que se reduzcan las horas de traslado de los sujetos de su casa al centro de trabajo y/o estudios, por lo anterior, nos dimos a la tarea de indagar sobre su lugar de residencia y el tiempo de traslado que hacían entre la misma y la Universidad. Sobre este dato tenemos que: el 63.6% radica en la ciudad de Pachuca, el 29% reside fuera del municipio de Pachuca en el cual se encuentra ubicada la UPN-Hidalgo y, un 7.4% no contesto la pregunta.

Esto nos lleva a contrastarlo con el tiempo de traslado de su casa de residencia a la universidad así, tenemos que: el 47.2% realizan un traslado de entre 15 a 30 minutos y el 18.2% realiza un recorrido de 30 a 45 minutos, aquí tenemos que el 65.4% invierte hasta 45 minutos para trasladarse en relación a la ubicación de la colonia en la cual reside, en ocasiones los alumnos tienen que hacer uso de dos medios de transporte para llegar a la Universidad. En relación a los “foráneos” tenemos que el 20% se hace de 45 minutos a una hora y el 14.6% se hace más de una hora de traslado.

Las prácticas del tiempo libre varían de un sujeto a otro, de la población encuestada de jóvenes que estudian y trabajan (de ambos) tenemos que el 25.5% si realiza actividades de tipo

cultural y deportiva fuera de su horario de clases mientras que el 50.9% no realiza ningún tipo de actividad fuera de su horario de clases, el 23.6% no contesto la pregunta.

Las actividades que realizan los estudiantes universitarios de la LIE en su tiempo libre y que fueron arriba enunciadas, de las cuales indicaron el tiempo-en horas dedicado al día, las podemos agrupar en las siguientes categorías:

- Las actividades de relación social y/o vida social y diversión tenemos: Estar con los amigos y la asistencia a eventos culturales como el cine, el teatro, los museos entre otros.
- Las actividades de vida familiar tenemos: Ayudar en los quehaceres del hogar, estar con o al cuidado de miembros de la familia como padres, hijos, abuelos, entre otros.
- Las actividades de ocio pasivo, expresado así por algunos autores por ser actividades de propia elección, les gusta hacerlas aunque no tengan en su mayoría un provecho personal y no implica mayor esfuerzo físico la realización de las mismas, entre ellas se encuentran: Ver televisión, escuchar música y el ocio digital por pasar el tiempo como chatear, navegar por internet.
- Las actividades de ocio activo son del interés del sujeto, implica cierta “actividad” de tipo mental o motriz del sujeto para su realización, son de libre elección, entre ellas están: los cursos y/o talleres de manualidades, de danza, de fotografía entre otros, sin valor curricular.
- Las actividades físicas y/o deportivas, entre ellas la más identificada y elegida por la población de estudio fue el fútbol.
- Las actividades de formación que implicaría no solo la asistencia a otros cursos ajenos a la Universidad sino el mismo tiempo que dedican a su formación dentro y fuera de las instalaciones de la universidad como lo son: el tiempo dedicado a la realización de tareas,

a la realización de lecturas de la antología, a la investigación no solo en bibliografía sino en internet para la resolución de trabajos, la asistencia a conferencias, pláticas y cursos dentro y fuera de la institución.

Como se apreció anteriormente, los alumnos disponen de mayor tiempo libre los fines de semana, se les solicito que indicaran por orden de importancia las tres actividades que realizan los fines de semana, estas las actividades tenemos: los quehaceres del hogar, realizar tareas escolares y salir con los amigos y/o familia.

Los universitarios: su mirada a las actividades lúdico-recreativas y culturales dentro de las instalaciones de la Universidad.

En relación a su opinión sobre el programa de actividades lúdico – recreativas y culturales que oferta la Universidad la población encuesta el 85.4% enunció no conocer ningún programa por parte de la Universidad para el uso de su tiempo libre dentro de las instalaciones universitarias, el 14.6% dijo conocer algunos espacios y programas que ofrece la universidad, entre ellos mencionaron la hora cultural, la ludoteca y la actividad física, en ese orden de enunciación.

Ante la pregunta de lo que les gustaría que la universidad les ofreciera tenemos las siguientes sugerencias, se les indico que enunciaran tres actividades de su elección, las más demandas son:

- Actividad física, enunciando con ello actividades deportivas, fue elegida por el 61.8%
- Danza, enunciada por el 25.4% de la población
- Curso-Taller elegida por el 25.4% de la población, entre los contenidos sugeridos para este curso tenemos: Lectura y redacción, nuevas tecnologías, dinámicas recreativas, habilidades del pensamiento, nutrición, manualidades, atención a personas con discapacidad.

- Música, enunciada no como curso sino como actividades musicales de conciertos o audiciones, el 18.1% de la población lo eligió.
- Las actividades de juegos de destreza fueron elegidas por el 16.3% de la población
- Proyección de cine fue elegida por el 14.5% de la población.

Con un porcentaje menor al 10% fueron enunciadas como actividades: excursiones, Teatro, vendimias, grupos de aprendizaje, fotografía, natación y karaoke.

Me parece que un punto que se descuidó en este instrumento fue conocer su interés por el tipo de actividades que programa la universidad pues solo dieron evidencias de los medios de difusión para estos eventos pero no vertieron su opinión sobre los eventos programados. Es indispensable conocer, independientemente del horario de programación el interés de los alumnos por las actividades programadas pues, generalmente, se cuenta con poca audiencia en los eventos. Ellos enunciaron la falta de información oportuna sobre los eventos programados, que es un elemento importante a considerar para la asistencia a los mismos.

Otro elemento importante a considerar es la difusión que brinda la universidad a los eventos lúdico-recreativos y culturales que oferta, al respecto los alumnos opinaron: el 61.8% respondió que no son adecuados los medios de difusión empleados, sugieren emplear las nuevas tecnologías: enviar correos electrónicos, por medio de avisos o mensajes en facebook.

Entre las sugerencias a las autoridades educativas que planean este tipo de actividades los estudiantes entrevistados comentaron que, les gustaría que le ofertara la universidad, entre las actividades enunciadas por orden de preferencia tenemos:

- Actividades deportivas
- Actividades musicales

- Curso-taller de interés de los alumnos: Habilidades de inteligencia, fotografía, jóvenes y adultos, cerámica, madera.
- Obras de teatro
- Juegos de mesa
- Cursos de pintura
- Curso de Danza
- Excursiones
- Interacción con otras instituciones.

Podemos agrupar estas actividades en dos grupos, las que hacen referencias a las actividades lúdico-recreativas y las que son enunciadas como actividades “culturales” que, como fueron descritas por los alumnos, parecen más actividades de formación.

Como actividades lúdico-recreativas tenemos que la actividad más solicitada por los alumnos fueron las actividades deportivas (enunciadas así, de manera general) y, posteriormente los musicales, le siguen las obras de teatro y los juegos de mesa para terminar con la propuesta de proyección de cine.

Como actividades de formación, los alumnos solicitan los cursos de danza, de pintura, entre otras. Este último, nos permite observar como los alumnos visualizan el tiempo libre como espacio de formación al demandar a la institución no solo los cursos relacionados con las artes sino también cursos en relación a su campo laboral y de desempeño como estudiantes universitarios.

Si bien entran en el grupo de actividades de “formación” también son consideradas muchas de ellas como actividades recreativas como lo enuncia Ezequiel Ander-Egg en la definición de los enfoques de la recreación, este tipo de actividades que parten además del interés

de los alumnos (por voluntad propia) permiten el descanso, la relajación, la creatividad, la apropiación, la liberación de la espontaneidad, el desarrollo de la psicomotricidad y la formación psicosocial –en el trabajo en grupo-. Este listado de actividades demandadas por los alumnos permitirán que inviertan su tiempo en actividades que quitan el aburrimiento, la tristeza, la depresión, el mal humor y el aislamiento; son la oportunidad de convivir con sus compañeros en otro espacio pero, sobre todo, con otro tipo de contenidos. Como señala Emilio Bolaño “... La recreación, en ese sentido, educa al individuo y al pueblo en general, para preferir situaciones agradables, buscar la satisfacción, la alegría, lo hermoso y específicamente el cultivo del amor.”(2005;66)

A las autoridades educativas y a los docentes de la universidad corresponde tomar en cuenta estas demandas de los alumnos para ser consideradas en un programa de “Educación para el tiempo libre” de nuestros estudiantes universitarios.

Conclusiones

La Universidad debe intervenir en el uso del tiempo libre de sus estudiantes universitarios para potencializar su calidad de vida y enriquecer su proceso de formación con alternativas novedosas que permita considerar la cultura del juego como un bien comunitario y participativo. En el proceso de acercamiento con los estudiantes universitarios considero que las actividades lúdico – recreativas se convierten en el elemento integrador de la población universitaria y de la universidad a su contexto social.

Si bien el campo de investigación sobre el tiempo libre de los estudiantes universitarios parecía banal se convierte en una alternativa de brindar un nuevo rumbo a las actividades lúdico-recreativas y culturales que oferta la universidad además, se convierte en la posibilidad de crear

el espacio lúdico universitario para fortalecer el proceso de formación no solo de sus estudiantes de licenciatura sino de toda la comunidad universitaria.

Referencias

Ander-Egg, Ezequiel.(2001) Metodología y práctica de la animación sociocultural. Madrid, Editorial CCS.

Ander –Egg, Ezequiel.- (2008) Léxico del animador sociocultural, Editorial Brujas: Argentina, 128 p.

Bautista, Rosa Elena(2006).- “Ludoteca: Un espacio comunitario de recreación” en;
<http://www.redcreación.gq.nu/documentos/congreso6/REBautista.htm> (Consultado en el 2006)

Bolaño Mercado, Tomas Emilio (2005).- Quehacer del ocio –Elementos teóricos de la recreación-. Ed. Kinesis: Colombia, 186p.

Borja i Solé, María de (2000).- Las Ludotecas –Instituciones de juego – Ed. OCTAEDRO: España.

Calzetta, Juan José, María rosa Cerdá y Graciela Paolicchi (2005).- La juegoteca, niñez en riesgo y prevención-. Editorial LUMEN. Argentina,p. 24

Castillo, E., Giménez, F.J. y Sáenz-López, P (2010).- “Ocupación del tiempo libre del alumnado de la Universidad de Huelva” en E-Bm Revista de Ciencias del Deporte. (Consultado en noviembre2010)

Cuenca, Manuel (1983).-Educación para el ocio. CINCEL- Kapelusz: Colombia; 109 p

DE MATOS e Cepa, Sara Margarida (2008).- “Realidades e Alternativas do tempo livre na adolescencia” en; Animador Sociocultural: Revista Iberoamericana, Vol. 3, no. 1, out /abr. 2008. Cepa.

García Castillo, María de Lourdes (2009), Planeación del curso: La Ludoteca como estrategia didáctica y recreativa”. Pachuca, UPN-Hidalgo (mecanograma).

Gerlero, Julia. (2010)- “Diferencias entre ocio, tiempo libre y recreación: Lineamientos preliminares para el estudio de la recreación” en; www.funlibre.org (Consultado: Septiembre/2010)

Gutiérrez Rueda, Laura (2001).- Métodos para la animación sociocultural. Editorial CCS: Madrid, 287 p.

Hernández Sampieri, Roberto (2003).- Metodología de la investigación. Ed. Mc Graw-hill: México, 705 p.

Huertas Hurtado, Carlos A. et al. (2010).- “Consumo cultural y uso del tiempo libre en estudiantes lasallistas” en; www.funlibre.org (Consultado: Septiembre/2010)

Huizinga, Johann (1984).- “1. Esencia y significado del juego como fenómeno cultural” en; Homo Ludens. Alianza Editorial: Madrid. Pp 11-42

López Matallana, María y Jesús Villegas (1999).- Organización y animación de ludotecas. CCS : Madrid.

Mills, Wright (1994), “Sobre artesanía intelectual”, en La Imaginación Sociológica. México, Fondo de Cultura Económica: 206-236.

Moreno, Inés (2005).- Todos tenemos tiempo –Nueva práctica del tiempo libre en el siglo XXI-. Ed.Lumen-Humanitas: Argentina. 185p.

Munné, Frederic (2010).- Psicopsicología del tiempo libre –un enfoque crítico-.Ed. Trillas: México.

Naghi Namakforoosh, Mohammad (1990).- Metodología de la investigación; Ed. Noruega LIMUSA : México, Cuarta impresión 531p.

Pardinas, Felipe (1989).- Metodología y técnicas de investigación en Ciencias Sociales, Ed. Siglo XXI: México, 242 p.

Pérez Serrano, Gloria (2001).- Modelos de Investigación Cualitativa –en Educación social y animación Sociocultural-, Ed. Narcea: Madrid, 319 p.

Pérez Restrepo, Eduardo Antonio (2010).- “Prácticas y representaciones sociales de tiempo libre, ocio y recreación en los estudiantes de pregrado de la universidad tecnológica de Pereira” en; www.funlibre.org (Consultado: Septiembre/2010)

Piazze, Juan.- “La paradoja del tiempo libre” (Universidad de Valparaíso) en;
<http://serbalpntic.mec.es/AParteRei/>

Quintana, José María (1993).- Los ámbitos profesionales de la animación. Ed. Narcea: España, 1993. 198p.

RODRIGUEZ Suárez, Julio (1999).- “Estilos de vida, cultura y tiempo libre de los estudiantes universitarios”, en Revista Psicothema, Vol. VI, No. 2. Año 1999. Pp. 247-259

Rojas Soriano, Raúl (1991).- Guía para realizar investigaciones sociales, Ed. Plaza y Valdes: México. 286 p.

RUIZ Gamboa, Juliana.- “La recreación: Una alternativa de bienestar universitario” en;
www.funlibre.org (Consultado: Septiembre/2010)

SELLTIZ, Claire et al.(1980).- Métodos de investigación en las relaciones sociales; Ediciones Rialp, S.A.: Madrid, Novena edición, 826 p.

Stake, R. E. (2005).- Investigación con estudio de casos, Ed Morata: Madrid, 159 p.

UPN (1994b), Licenciatura en Educación, Programa: Reformulación curricular de las licenciaturas para maestros en servicio. (FOMES), UPN, México. 1994.

UPN (2001), Licenciatura en Intervención Educativa. Plan de Estudios. México, UPN-Consejo Académico. UPN (2002), Programa Nacional de Tutorías para el Sistema de Unidades UPN, Unidad Ajusco. UPN (2004), Normas escolares para la Licenciatura en Intervención Educativa. México, Secretaría Académica.

Waichman, Pablo (2008).- Tiempo libre y recreación –Un desafío pedagógico- Editorial CCS. Madrid. 2010

PROCESO DE FORMACIÓN DE ACTORES EDUCATIVOS: LOS FORMADORES DE PROFESORES

Chávez, H.

UPNECH, Unidad 081, "Chihuahua", México

loyahermila@gmail.com

Trabajo preparado para su presentación en Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa de RIE-UANL.

Eje Temático: Estructuras y Dinámicas Educativas.

b. Actores y discursos educativos: formación, actualización y difusión, para la sociedad del conocimiento.

RESUMEN / ABSTRACT

This is a study case in a specific empirical unit done with the objective of knowing how the professors of elementary school professors have learned to be so. This study is done by the National Pedagogic University of the State of Chihuahua (Unit 081). It includes the research of their formation process from two perspectives: their professional formation and their experience as a base of their professional capacities. This study was done by a comprehensive methodology, as an inductive approach, with principles of the theory grounded by Anselm Strauss and Juliet Corbin. It was observed that the professor of professors' formation was guided, mainly, by their own interest and their professional experience, without any existing formation program oriented at their formation as professors of professors. Also, it was observed that the term professor of professors has an empirical base directly related with the specificity of the work done at the educational institution in which the professors must teach.

Es un estudio de caso en una unidad empírica específica realizado con el propósito de conocer cómo se han formado los formadores de profesores de educación básica de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Unidad 081. Integra la investigación

del proceso de su formación como formador a través de dos dimensiones: Primera, la formación profesional y la segunda, la trayectoria experiencial como base del desarrollo de sus competencias. Se efectuó mediante metodología comprensiva, de carácter inductiva, derivada de los principios y fundamentos de la teoría fundamentada de Anselm Strauss y Juliet Corbin. Se encontró que su formación ha sido guiada, preponderantemente, por el interés propio y la experiencia profesional y que no hay dispositivo de formación alguno que los forme como formadores. Además se encontró que el término formador de profesores tiene una base empírica relacionada de manera directa con la especificidad del trabajo de la institución educativa en la que se desempeñan estos profesionales

Palabras clave: Formadores, profesores, educación básica, interés, práctica.

INTRODUCCIÓN

No hay dispositivo educacional que acredite profesionalmente a los profesores que atienden la formación de los profesores de educación básica en la Universidad Pedagógica Nacional, sin embargo desarrollan esa función a través de los programas educativos de la institución, ¿Cómo enfrentan esta tarea si no han sido preparados para ser formadores?

El formador de profesores es un profesional que contribuye con su docencia e investigación a la formación de los profesores de educación básica en los nuevos modelos educativos o en su desarrollo profesional.

El formador de profesores enfrenta los problemas y retos inherentes a su función desarrollando una práctica sui géneris en este ámbito de la formación para formar a otros. La práctica que desarrolla ha sido poco abordada por lo que hay escaso conocimiento de ésta, por lo

tanto, es pertinente que se revele, que se caracterice y problematice para crear conocimiento de esta misma y con ello, apoyar a los futuros formadores.

Al hacer la revisión de qué estudios se han hecho al respecto se encontró que no se ha sistematizado el conocimiento de la formación de formadores, ni como han resuelto la situación de su propia formación, no se conoce qué caminos han transitado, qué áreas de oportunidad han tenido, qué necesidades tienen y cómo se pueden atender las necesidades de presentan.

Esta investigación partió de las siguientes premisas acerca de los formadores de profesores, a. se enfrenta permanentemente a situaciones indeterminadas que les exigen revolucionar su quehacer y atender problemas de su campo profesional y, b. cada institución formadora de profesores desarrolla procesos internos que concretan una cultura pedagógica, una organización y una estructura en las que se originan las visiones y necesidades de los formadores. Por esta causa es pertinente estudiar al formador de profesores en la institución en la que se desempeña ya que sus competencias se desarrollan en estas condiciones.

A partir de esta situación, el problema al que atiende la investigación es: Insuficiente conocimiento del proceso de formación de los formadores de profesores de educación básica y de las competencias que los caracterizan, situación de la cual se deriva el propósito conocer cómo se han formado y cómo resuelven los problemas de su propia formación para atender la formación de otros profesionales.

Las preguntas de investigación son las siguientes: 1. ¿Cómo se ha formado el formador de profesores de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 081? y 2. ¿Cómo se ha desarrollado como profesional de la formación?

MARCO TEÓRICO

En México, los resultados de estudios de los formadores no están enfocados a conocer su formación o sus competencias. En el contexto internacional es incipiente el interés por estudiarlos, por ejemplo, el Espacio de Educación Superior Europeo investigó los perfiles vigentes de profesores universitarios: las competencias iniciales asignadas, las características funcionales y las competencias finales asignadas a su desempeño (Álvarez et al, 2009), sin embargo el estudio no abordó el cómo se forman.

Así mismo, el Ministère de l'Éducation de la Provincia de Québec (1996) cuenta con un referencial de doce competencias para la formación inicial y continua de los profesores. En Canadá, Portelance (2009) elabora un marco de competencias para la formación de formadores associés, con cinco tipos de competencias, tampoco estudian cómo se forman.

En Bélgica, Lunenberg (2002), crea un referencial para elaborar un diseño curricular para la formación de los educadores de maestros. En Francia, Perrenoud (2004) presenta un referencial constituido por diez dominios de competencias para el profesorado de educación básica. Estos estudios no tenían como propósito conocer cómo se forman.

Esta investigación está orientada por las bases teóricas de Honoré (1980) respecto de la formación. Para el autor, la formación es la capacidad del ser humano de transformar en experiencia significativa los acontecimientos generalmente sufridos en el horizonte de un proyecto personal y colectivo. Es una aptitud o una función cultivada que puede desarrollarse a través del saber que proporcionan sus actividades, interiorizadas por el mismo.

La formación ocurre en la línea de la búsqueda del saber, del hacer y del ser ejercida en beneficio del sistema de vida personal y colectiva. Consiste en un proceso individual de desarrollo a partir de las experiencias y la búsqueda de aprendizaje que requieren las tareas de

cada ser humano, sus formas de vida o patrones donde tenga sentido. Se encuentra integrada por todas las competencias del individuo.

La formación y el conocimiento están vinculados en el desplazamiento y conversión del ser humano a nuevos estados del Ser. Platón, (2004) plantea que el tránsito cognitivo del ser humano es representado como el camino hacia la luz, en cuyo trayecto se requiere desacostumbrarse de la oscuridad para encaminarse a la claridad.

Para Heidegger (1927) significa que el aprendizaje y sus modos devienen en el crecimiento y en la transformación del ser. Desde esta perspectiva, el ser se proyecta a la apertura del Ser de los entes (como des-ocultación del ser por la toma de conciencia de su existencia en el mundo).

A través de estos planteamientos se concreta una dimensión formativa natural en el ser humano en la que las situaciones de vida se enfrentan como procesos formativos y en el que el propio ser asume el rol activo de su formación.

En esta misma línea teórica, Ferry (1990), plantea que la formación es un proceso libre y autónomo, centrado en las necesidades que la persona y en el interés por el significado de su práctica. El objetivo de la formación es “la construcción de la persona en su globalidad, dotarse así mismo de una forma singular, construir su propia identidad en la multiplicidad de escenarios e interacciones sociales”. (Ferry, 1997.p.57).

Al vivir un proceso autoformativo el formador de profesores, asume su desarrollo. Como adulto se dota de mecanismos y procedimientos para aprender. Dewey (1938) explica esta situación en su Teoría de la Experiencia en la que plantea que se asumen tres acciones: la continuidad, la interacción y la reflexión.

La formación de sí mismo también se relaciona con la teoría andragógica de Knowless (2001), quien plantea seis características del aprendizaje adulto: La necesidad del saber, el autoconcepto, el papel de las experiencias, la disposición, la orientación y la motivación.

Actualmente el paradigma de formación en el mundo es el de las competencias profesionales. El origen, según Navío (2005) corresponde a la influencia de las nuevas formas de organización del trabajo que hacen evolucionar las relaciones entre educación y el empleo. De esta manera el discurso imperativo de las sociedades acerca de la gestión de recursos humanos se traslada a la formación profesional, dando cabida, a la formación de competencias de orden profesional. Enfoque que se centra en el desarrollo de la persona, en su capacidad reflexiva y de actuación, que plantea al trabajo como acto inteligente que transforma el entorno vital.

La Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 081, acoge este modelo para reestructurar su oferta educativa (UPN, 081, 2006), y define que las competencias profesionales son “integración de conocimientos, habilidades, destrezas y valores que se construyen en la interacción consigo mismo, con los demás y con la cultura para actuar de manera pertinente y ética en su campo profesional, la cual se demuestra en desempeños observables ante tareas y necesidades específicas” (p.16).

MÉTODO

La perspectiva de la investigación se enfoca en la interpretación. Parte de los fundamentos de Heidegger (1927) respecto a la pregunta fundamental del ser de los entes, caracterizado por su existencialidad y temporeidad histórica. El acto de conocer, se encuentra en relación a la analítica existencial del ser por él mismo. La interpretación y la comprensión

de las preguntas está así determinada, ya que “la comprensión del ser es, ella misma, una determinación del ser del Dasein” (p. 22).

El objeto temático (elementos del ser de los formadores de profesores conforme los objetivos y las preguntas expuestas), se inscribe en la fenomenología como el método para comprender la forma de ser de los entes (Heidegger, 1927). La comprensión implica la interpretación, la detección de relaciones y extraer conclusiones. Para Gadamer (1988) este conjunto de operaciones “constituye desenvolverse con conocimiento en el texto” (p.326) a partir del encuentro del sentido. Para Heidegger (1927) el Ser -en- el mundo, se concreta en el modo de estar ahí en cuanto que es poder ser y posibilidad. Lo que explica la actividad humana en el propio tiempo del Ser. De manera que el proceso de investigación ocurre en la posibilidad del ser en el tiempo del propio sujeto. Un proceso que revela el crecimiento natural del sujeto y que evidencia su propio ser, su propia subjetividad.

El fundamento epistemológico es el pensamiento materialista que plantea que la realidad es aprehensible por el sujeto, mediante las sensaciones, las percepciones, las categorías, los conceptos que formula, los juicios y las teorías. El investigador transita de lo concreto a lo abstracto a través de las operaciones de describir e interpretar para llegar al nivel de lo concreto pensado como procedimiento.

Un estudio de caso, generalmente, plantea la investigación de un fenómeno contemporáneo dentro del contexto de su existencia (Yin, 2003) se busca su particularidad y de la complejidad para comprender su actividad (Stake, 2005). como el de los formadores de profesores.

Se conformó una muestra no probabilística, dirigida, de Sujetos Tipo (Hernández, 2003) como informantes clave para que identificaran al grupo de formadores de profesores. Se consultó

mediante una entrevista semiestructurada, diseñada con base en Grinell (1997), con tres tipos de preguntas: Pregunta Gran Tour, Control y Centración del tema.

El procedimiento consistió en una entrevista semiestructurada para extraer la información concerniente al proceso de formación de los formadores, las competencias logradas y las advertidas. El diseño se fundamentó en la tipología de formulación de preguntas de Warren (2001). El diseño de la entrevista consta de tres partes: Dimensión personal, Desempeño profesional y compromiso en el nivel.

La metodología fue la propuesta por la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002).

El trabajo con los datos (codificación abierta y codificación axial) se llevó a cabo con el Software Atlas Ti, que constituye una herramienta informática cuyo objetivo es facilitar el análisis cualitativo de grandes volúmenes de datos textuales (Muñoz, 2005).

RESULTADOS

Características del grupo de estudio

Las características del grupo de investigación son las siguientes: Su edad está comprendida entre los 41 y 70 años de edad, cuentan con 19.5 años de experiencia en el servicio docente, han trabajado, generalmente, en diferentes niveles educativos y sólo la cuarta parte de este grupo son mujeres.

Son profesores y profesoras dictaminadas por la Comisión Académica de la Universidad Pedagógica Nacional y la mayoría ostentan la categoría de Titular C. Ingresaron a la institución por la vía de concurso de oposición de plazas académicas.

Se encontró que la trayectoria de la formación escolar- profesional es un componente importante en la formación del formador de profesores de educación básica: La base de su

formación profesional está centrada en la educación o en campos relacionados con ella, trece son profesores de educación primaria, dos son psicólogos educativos otro es experimental. Aunque las tres profesiones son o están relacionadas con la educación, ninguna de las tres profesiones tiene que ver con la formación de formadores.

Todos cuentan con estudios de maestría en educación o en campos relacionados con ella:

- Nueve de ellos realizaron estudios de maestría en educación, y 7 de ellos psicología.
- Nueve de los miembros del grupo han realizado estudios de doctorado, cuatro de ellos en educación, tres de ellos en psicología y los dos restantes se encuentran en proceso de obtención de doctorado. Los estudios de posgrado los hicieron en diferentes instituciones nacionales o en países extranjeros.

La formación en la práctica propia

Por otra parte, también se encontró que su formación está fuertemente influida por la práctica profesional vivida, como experiencia que proporciona la oportunidad para vivir un proceso individual de desarrollo y de búsqueda de aprendizajes que requiere cada tarea que se desempeña.

Se encontraron ocho elementos que conforman la formación en la práctica:

1. Conocimiento de los planes de estudio. Porque les ha permitido trabajar con diferentes modelos de formación, diferentes ideas pedagógicas, variadas poblaciones de estudiantes, de contenidos, de metodologías, de los nuevos medios tecnológicos de comunicación e información, los cuales les hacen enfrentar situaciones inesperadas en el proceso de la formación, apegándose al contexto en el que despliega su práctica, a manera de aprendiz como define Shon (1992) y como lo expone la siguiente nota “los planes de estudio han sido mis maestros” QU 5: 65.

2. La docencia en nivel posgrado. La experiencia de trabajo en el nivel posgrado puede haberse obtenido por la vía obligada o la intencional: En el primer caso se refiere a la asunción de roles una vez que se le asignan por su autoridad manteniendo una actitud expectante y reflexiva de sí mismo y, en el segundo caso, implica el acto deliberado de conocer el campo de actuación. En ambos casos, los integrantes del grupo de estudio dicen haber desarrollado sus actividades imitando a sus propios profesores.

La docencia en este nivel les ha permitido conocer las tendencias formativas del posgrado para los profesores y contar con una visión de sus contenidos y de los procesos de aprendizaje de los adultos.

3. La asesoría a trabajos de titulación. Este aspecto es altamente valorado por los formadores ya que dicen que en los trabajos de titulación, sobre todo en la dirección de tesis, se concretan los propósitos de los planes de estudio y de las características del desarrollo curricular. En estos trabajos se integran los elementos filosóficos, epistemológicos, psicopedagógicos, sociológicos y metodológicos que caracterizan a una carrera obtenida en un momento y un espacio social determinado.

4. Enseñanza de la investigación. A partir de la profesionalización de la carrera de maestro (implica dedicarse también a la investigación educativa) los formadores han tenido que asumir que la investigación y su enseñanza es una actividad inherente a su desempeño. De esta manera el formador se convierte en director de los proyectos de investigación de sus alumnos.

5. Conocimiento de los roles de los alumnos. Este elemento que implica que el formador se descentre de sus necesidades de formación e ingrese al espacio de los formantes para mirar horizontalmente su problemática e incorporarlo como propósito de aprendizaje. Como lo expresa la siguiente nota: “No entendería muy bien mi función como maestro de la Unidad si no

estuviera viviendo lo que viven los niños y mis compañeros maestros en las escuelas” QU 12:72. Lo cual expone que el aprendizaje del formador se da en una relación dialógica y dialéctica.

6. Experiencia docente en otras instituciones. Esta experiencia les permite distinguir las particularidades del trabajo en cada institución y mayor comprensión de los procesos en los que participan. Dicen tener visión más amplia de lo que es la formación de profesores y ser conscientes de lo que implica como actividad profesional.

7. La forma de ingreso como proyecto circunstanciado. Se relaciona generalmente con la oferta y la demanda de trabajo y no precisamente con la intención de dedicarse a la formación de profesores, ya que cada miembro vivió circunstancias específicas mediante las cuales ingresaron a la institución.

Internalizar la función de formador de formadores. Consiste en vivir un proceso que implica la comprensión de la función asumida (formador de formadores) a través de la reflexión de su quehacer y clarificando las situaciones de incertidumbre, singularidad y conflicto que se presentan en su práctica.

DISCUSION Y CONCLUSIONES

La caracterización y comprensión de la práctica del formador de profesores es una tarea ardua que implica estudios desde diversas disciplinas. Este estudio aporta sólo algunas conceptualizaciones y constructos que contribuyen en el avance de elaboraciones teóricas de la formación de los profesionales formadores.

Como primer aporte se encontró que el término formador no es común en el discurso de los propios formadores, aunque ellos tienen justa claridad acerca de su función, entonces es pertinente investigar si es cuestión de términos o de conceptos o acaso porque los formadores se

resisten a internalizar que su campo de acción es derivada de una función social a partir del contexto social, económico, cultural y político.

La segunda aportación consiste en manifestar la invisibilidad del profesional como formador, siempre cubierto por funciones de docencia, sin que se revele la amplitud de su actividad orientada a la formación de otros profesionales. Su actividad deviene en procesos estructurales enmarcados por los límites de la gestión pedagógica, la docencia, el diseño curricular, la planeación y evaluación de sus actividades y por la administración institucional. La actividad se encuentra asociada a requerimientos que se generan en un tiempo y un espacio social, como concibe Bordieu (1987) y que enfrenta los hechos en un contexto y en una situación determinada (Díaz Barriga, 2006).

En conclusión no hay dispositivos exprofeso para convertirse en un formador, por lo tanto, llegar a serlo, sin dispositivo, requiere de vivir un proceso de desarrollo profesional que sucede en la experiencia, en el contexto particular de una institución y apegado a la intención personal de enfrentar las situaciones de orden profesional.

REFERENCIAS

- Álvarez, V., et al. (2009). Perfil docente para el espacio europeo de educación superior en el ámbito universitario español. *Relieve*, v.15.n.1, 1-18. Recuperado el día 13 de febrero de 2010 de http://www.uv.es/Relieve/15n1/RELIEVEv15n_1htm
- Arredondo, A. (2007). Formadores de formadores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 12 (33), pp. 473-484. México, D.F: COMIE.

Bordieu, P. (1977). Capital cultural, escuela y espacio social. (7ª. Ed.) México: Siglo XXI Editores.

Delors J. (1996). La Educación Encierra un tesoro. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Madrid, España: Santillana.

Dewey, J. (1938/2004). Experiencia y Educación. L. Luzuriaga (Ed.). Introducción de J. Saénz. Madrid, España: Biblioteca Nueva.

Díaz Barriga, F. (2006). Enseñanza Situada. México:Mc.Graw Gill.

Ferry, G. (1997). Pedagogía de la formación. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Ferry, G. (1990). El trayecto de la formación. México: Paidós.

Gadamer, H.G. (1988). Verdad y Método. Fundamentos de una hermeneútica filosófica. Salamanca, España: Sígueme.

Grinell, R.M. (1977). Social work research and evaluation: quantitative and qualitative approaches. Itasca, Illinois:E. Peacock Publishers.

Heidegger, M. (1927). El ser y el tiempo. México: Fondo de Cultura Económica.

Hernández, R. (2003). Metodología de la investigación. México. Mc.Graw-Hill

Honoré, B. (1980). Para una teoría de la formación. Madrid, España: Narcea.

Knowlws, M., Holton, E., & Sawson, R. (2001). Andragogía. México: Alfaomega.

Le Boterf, G. (1997). Développer la compétence des professionnels. Paris: Editions
d'Organisation.

Lunenberg, M. (2002). Designin a Curriculum for Teacher Educators. European Journal of
Teacher Education, Vol.25, n 2-3. Recuperada el día 22 de febrero de 2010 de
http://200.23.113.59/kenvo/redir/?*http://search.epnet.com/

Navío, A. (2005). Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación
continua. Barcelona, España: Octaedro.

Perrenoud. P. (2007). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó-Colofón.

Platón. (427-347/2004). La República. Libro VII. M.F.Galeano J.M. Pavón (Trad) México: Ed.
Alianza

Portelance, L. (2009). Élaboration d'un cadre de référence pour la formation des enseignantes associées québécoises. *Education et francophonie* V.XXXVII:1. Recuperado 13 de febrero de 2010 de http://200.23.113.59/kenvo/redir/?*http://search.epnet.com/

Ministère de l'Éducation de Québec. (1996). Formación docente. Orientaciones. Competencias profesionales. Recuperado el 28 de mayo de 2007 de http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Form_titul_pers_scolaire/FormEns_OrienCompProf_esp.pdf

Stake, R. E. (2005). Investigación con estudios de casos. Madrid, España. Morata.

Strauss, A. & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Colombia: Universidad de Antioquía.

Universidad Pedagógica Nacional. (2006). Programa de Reestructuración de la oferta educativa de la Unidad 081. México: UPN 081.

Warren, A.B. (2002). Qualitative interviewing. En J. Gubrium & A. Holstein (Eds.), *Handbook of Interview Research*. E.U.A: Sage Publications.

Yin, K. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Tercera sección

Política y gestión educativa

- a) Construcción, desarrollo y evaluación
de políticas educativas

EDUCACIÓN INICIAL DEL CONAFE Y LA ATENCIÓN A GRUPOS VULNERABLES DE TEPETATIPAN PLATÓN SÁNCHEZ VER.

Hernández, E.¹, Barrales, A.², Guerrero, L.³

^{1,2,3}. Universidad Veracruzana. Facultad de Pedagogía., Veracruz, México

ele_047@hotmail.com, adoracion01@hotmail.com, liguerrero@uv.mx

“Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL”

Eje temático: 3. Política y Gestión Educativa.

Eje sublinea: Construcción, desarrollo y evaluación de políticas educativas.

RESUMEN

El presente trabajo: “Educación inicial del CONAFE y la atención a grupos vulnerables de Tepetatipan Platón Sánchez Ver.”, es una investigación en proceso.

Muestra a grandes rasgos el marco teórico en donde se exponen los temas de cómo se lleva a cabo el programa referente a dicha investigación, se describe una metodología de trabajo en donde se mencionan los métodos y técnicas a realizarse para la recolección de datos.

Por lo que surge la inquietud de conocer: ¿Cuáles son los logros educativos que ha tenido el programa de educación inicial no escolarizado del CONAFE con el grupo vulnerable de bajos recursos en la localidad de Tepetatipan en el municipio de Platón Sánchez?

Al igual se presenta la metodología de la investigación con la que se está llevando esta investigación esta es de corte cualitativo, para observar como fenómeno de campo los logros educativos.

La importancia de que este trabajo sea cualitativo radica en la riqueza del método etnográfico, ya que se considera importante enlazar los distintos métodos de observación con el propósito de lograr una descripción e interpretación del problema a investigar misma que lleva

un gran avance. Por lo que resulta atractivo conocer su resultado final en la presentación del congreso.

Palabras claves: Educación Inicial, Logros Educativos, CONAFE, Vulnerabilidad, Aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo lleva por nombre “Educación inicial del CONAFE y la atención a grupos vulnerables de Tepetatipan Platón Sánchez Ver.”, y es una investigación en proceso.

Se desarrolla con las madres y niños de 0 a 4 años de la localidad anteriormente mencionada inscritas al programa para conocer cómo influye éste en los métodos de crianza así como en el desarrollo integral y cognitivo del niño.

En este documento se presenta a grandes rasgos un marco teórico en donde se exponen los temas referentes a dicha investigación, se describe una metodología en donde se mencionan los métodos y técnicas a realizarse para la recolección de datos.

Igualmente se enuncian por medio de un cuadro las categorías previas (Cuadro 1) los puntos de interés para análisis y recolección de datos; motivo por lo cual los resultados hasta el momento son de carácter parcial por encontrarse la investigación en proceso y ser una primera aproximación, pero que nos denota la riqueza de los resultados preliminares y la relevancia y pertinencia del tema como aporte a la investigación educativa.

MARCO TEÓRICO

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa, expone sobre el derecho a la educación los grandes retos que hay que enfrentar para ofrecer oportunidades equivalentes de calidad en todos los contextos socioculturales del país, a fin de revertir la desigualdad social, como se

deriva de los resultados del análisis de las trayectorias educativas en cuanto a accesos, permanencias y egresos oportunos (INEE, 2010).

El modelo educativo inicial, busca construir estrategias que tengan como centro los derechos de niños, de los diversos contextos culturales, por lo que opera en comunidades rurales, indígenas y marginadas, con alto rezago educativo y social, a fin de cimentar las bases del desarrollo de las capacidades de los niños.

En la comunidad de Tepetatipan, a través de la Educación Inicial, las interacciones que se promueven y valoran en estas sesiones, permitirán no sólo el desarrollo del niño, sino un crecimiento compartido con sus padres, demás miembros de su familia y su comunidad. La condición de que la comunidad gestione el espacio de un promotor voluntario para llevar a cabo este programa supone interés y actividad de su parte, lo que favorece una posición participativa, en vez de una actitud pasiva de recepción del servicio.

La labor de la educación inicial consiste en promover un aprendizaje dialógico, centrado en los procesos de interacción y comunicación entre los miembros de la comunidad educativa, los cuales se orientan al desarrollo humano como expansión de posibilidades y capacidades.

Bronfenbrenner (1985) “nos ofrece una nueva perspectiva teórica para la investigación del desarrollo humano, basándose en el análisis de los contextos y escenarios en que se desenvuelven y crecen las personas. Lo importante de este enfoque es que dichos escenarios se pongan en relación para ver las posibles interacciones y los niveles de determinación en las trayectorias de desarrollo de niños y adultos. Es decir, entre más vínculos existan entre los distintos ámbitos y escenarios, mayor será el potencial de desarrollo de un escenario de crianza. ”

Es importante mencionar que el programa se desarrolla en competencias pero a su vez se basan en los que son los ejes curriculares, ya que funcionan como una guía que orientará el

recorrido formativo de los participantes y engloban competencias específicas de niños y adultos, al igual que las rutas de aprendizaje para lograrlas.

CONAFE (2008) “Los ejes curriculares permiten ubicar una serie de situaciones y prácticas importantes para el desarrollo integral de niños y padres en relación con la infancia”.

Para ello es necesario trabajar con una metodología que consiste en organizar un ciclo operativo de nueve meses a través de fases dinámicas, flexibles, vinculadas, interdependientes y no lineales. El ciclo operativo se basa en un diagnóstico, una planeación, formación, seguimiento, asesoría, sesiones, comunicación, participación comunitaria y una evaluación; según el modelo de educación inicial del CONAFE.

En la localidad de Tepetatipan, en el grupo de educación inicial ya se trabaja con una metodología a través de fases que se mencionaron en el párrafo anterior; el ciclo operativo que se trabaja en el programa de educación inicial se basa en diversos pasos que a continuación se describirán:

Cabe destacar que todos estos pasos ya se han implementado en el desarrollo del programa.

DIAGNÓSTICO

Para llevar a cabo éste, se parte primeramente de una observación en la cual se identifica si la comunidad está en los estándares de marginación, también se diagnostica si en la población existen niños entre 0 y 4 años de edad y mujeres embarazadas. Así también si hay un lazo de confianza entre las personas, si existen alianzas con organizaciones sociales e institucionales como es el programa de oportunidades y salud.

Es decir, este diagnóstico según el Modelo de educación inicial del CONAFE nos permite visualizar las necesidades que la comunidad requiere, se identifican las fortalezas y debilidades que dicha comunidad presenta así como resaltar los objetivos en la planeación.

LA PLANEACIÓN

En la comunidad, la planeación que se realiza para las sesiones se hace en base a la edad de los infantes, al número de los integrantes, también el grado de motivación de las personas, así como los tiempos debido a que las sesiones son dos horas a la semana.

De acuerdo al modelo; la planeación: evita las improvisaciones, reconoce las fortalezas y las áreas de oportunidad en los agentes educativos, y en la operación de la educación inicial, determina los objetivos y las metas por lograr, atiende las fortalezas y las áreas de oportunidad registradas en el diagnóstico, determina aspectos importantes de seguimiento, asesoría y evaluación.

FORMACIÓN

Son las acciones de formación que se caracterizan por una programación más flexible. Ejemplo de ello son las redes de apoyo, éstas evolucionan de forma flexible y autónoma las cuales se forman para que, con una actitud abierta y generosa, los participantes compartan inquietudes, problemáticas y necesidades, así como estrategias exitosas que les permitan ayudarse mutuamente en el desarrollo de sus competencias. Estas redes se forman entre padres de familia, promotores, supervisores; según el Modelo de educación inicial del CONAFE, sin embargo al momento de la elaboración de este documento no conocemos la metodología para efectuarse en este apartado.

SEGUIMIENTO Y ASESORÍA

El seguimiento se hace con el fin de monitorear su realización y orientar la práctica de las figuras educativas durante todo el ciclo operativo. La asesoría se proporciona directamente a los participantes y en el lugar mismo donde ocurren las acciones que se quiere retroalimentar. Para el promotor educativo, la asesoría se realiza directamente en campo, antes, durante y después de las sesiones. Este apartado aún está pendiente de implementar debido a que la investigación está en proceso.

DESARROLLO DE LAS SESIONES

La estructura de las sesiones y la formación de los promotores educativos permiten generar un diálogo y movilización entre saberes, capacidades y conocimientos para desarrollar competencias de niños y adultos a través de la comunicación. Estas se integran en los grupos de participantes para los diferentes tipos de sesiones que son: sesiones de madres, padres, menores y las sesiones de embarazadas, esta información se ve reflejada en la comunidad de Tepetatipan, municipio de Platón Sánchez Ver.

COMUNICACIÓN

La comunicación se considera un proceso permanente y fundamental para la concreción del modelo de educación inicial del CONAFE, ya que permite establecer vínculos entre los padres de familia, la cadena operativa y la comunidad, en beneficio de los niños. Implica un diálogo que trasciende y va más allá de lo que representa una vía de información; su importancia radica en el proceso de transformación de las personas. Aspecto muy importante que se lleva a cabo en la comunidad.

EVALUACIÓN

Los procesos de evaluación son cualitativos, ya que observan el proceso y el resultado del programa general. Es importante resaltar que la evaluación se centra en las actividades que se ejecutan durante la instrumentación de los componentes de la educación inicial; esto permite obtener e interpretar información sobre el resultado y los procesos realizados, de manera que se puedan tomar decisiones para mejorar la operación del modelo.

Cabe destacar que todos estos pasos ya se han implementado en la presente investigación.

La evaluación proyectada para este modelo tiene las siguientes características:

Favorece la identificación de logros, retroalimenta las actividades de los agentes educativos, presenta resultados concretos al concluir el ciclo, genera análisis y reflexión sobre las prácticas de los agentes educativos.

CONEVAL (2012) “A nivel nacional existe un alto índice de pobreza, una de las políticas nacionales actualmente es erradicar la pobreza y el hambre; en el estado de Veracruz existen 4 millones de habitantes en pobreza concentrándose en la región norte del estado aproximadamente el 50% de la misma.”

Según datos generales que informa la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL 2010), en el municipio de Platón Sánchez un 35% de sus habitantes son personas que viven en pobreza y esto ha contribuido a la necesidad de implementar el programa de educación inicial del CONAFE, mismo que se desarrolla en 10 localidades vulnerables de bajos recursos que en su mayoría hablan lengua náhuatl, con índices de marginación alta y muy alta.

Estas comunidades se encuentran alrededor del municipio y carecen de servicios públicos como: drenaje, agua potable, caminos asfaltados, entre otras. En el nivel educativo estas

localidades cuentan con el grupo de educación inicial no escolarizado en el que se imparte el nivel preescolar, primaria, secundaria y preparatoria dependiendo de la población de las mismas.

El programa de educación inicial no escolarizada está dirigido a los niños en edad temprana, desde el nacimiento hasta los 4 años de edad; sin embargo, su operación compete a todos los adultos que se relacionan con los menores y ejercen una influencia formativa en ellos.

A través de la educación inicial se mejoran las capacidades de aprendizaje del niño; sus hábitos de higiene, salud y alimentación; el desarrollo de sus habilidades para la convivencia social y la participación; así como la formación de valores y actitudes de respeto y responsabilidad en los distintos hábitos.

La comunidad vulnerable en el programa de educación inicial es un esfuerzo por asegurar una educación de calidad en condiciones de equidad, el CONAFE busca contribuir estrategias que tengan como centro el derecho a la educación de niños y niñas de los diversos contextos culturales en zonas de pobreza, aislamiento y alto rezago social del país.

Todo lo anteriormente referido ha generado la inquietud de realizar esta investigación, cuyos propósitos son: conocer qué logros educativos tiene el programa de educación inicial no escolarizado del CONAFE con los grupos vulnerables de bajos recursos desde la opinión de los mismos, así como:

- Resaltar los resultados que tiene el programa en las prácticas de crianza y desarrollo integral del niño en las familias vulnerables.
- Identificar las razones que motivan a las familias a inscribirse al programa de educación inicial no escolarizado del CONAFE.
- Conocer la satisfacción que tienen las familias con relación al programa de educación inicial

METODOLOGÍA

La metodología elegida para este trabajo fue de corte cualitativo, para observar como fenómeno de campo los logros educativos que el programa inicial del CONAFE, ha propiciado en los habitantes de la localidad de Tepetatipan Municipio de Platón Sánchez, Veracruz, bajo el método etnográfico por lo que se desarrollará directamente en la comunidad, manteniendo una relación directa con las personas inscritas y beneficiadas en el programa así como los encargados del mismo.

Observando las actividades que se realizan, y aplicando una entrevista a los agentes participantes.

El problema de investigación planteado es conocer:

¿Cuáles son los logros educativos que ha tenido el programa de educación inicial no escolarizado del CONAFE con el grupo vulnerable de bajos recursos en la localidad de Tepetatipan en el municipio de Platón Sánchez?

La importancia de que este trabajo sea cualitativo radica en la riqueza del método etnográfico, ya que se considera importante enlazar los distintos métodos de observación con el propósito de lograr una descripción e interpretación del problema a investigar.

El objeto de estudio de esta investigación es la localidad de Tepetatipan, donde su población es indígena y con un alto índice de marginación; son en total 312 habitantes, y 13 las familias que están inscritas al programa, por lo que nuestro objeto de estudio está dirigido a estas 13 familias con niños de 0 a 4 años y que suman un total de 15 infantes.

Así también, se tomará como muestra en la parte institucional a los representantes de dicho programa de educación inicial, este se representa por: un coordinador de zona, un

supervisor de módulo que atiende a 10 localidades vulnerables del municipio y en cada comunidad existe un promotor educativo.

Las categorías previas que han dado sustento a nuestra entrevista y guías de observación son:

DIMENSIÓN: PERSONAL / FAMILIAR (Para los inscritos al Programa)	
AMBITO	INDICADORES
Características personales	Habla una lengua indígena. Participación en el programa de educación inicial. Factores de motivación en las familias.
Historial educativo y apoyo institucional recibido	Lograr una formación integral en los niños. Modificación en los métodos de crianza
Condiciones socio – económicas	Verificar el alcance de los objetivos del programa de educación inicial no escolarizado.
DIMENSIÓN: INSTITUCIONAL (Para los promotores educativos o supervisores)	
Planes de acción y actuaciones institucionales	Cuentan con planes de estudio. El plan de estudio varía de acuerdo a edades de los infantes. Nivel académico de los capacitadores.
Factores estructurales y recursos económicos	Condiciones de equidad entre la comunidad que viven en pobreza y marginación. Difusión del programa con otros programas de gobierno.

Cuadro 1. Dimensión de Categorías previas. Elaboración propia.

¿Por qué usar categorías previas? Porque son aquellas que se pueden realizar antes de aplicar la entrevista, predefiniendo aquellos elementos que nos interesa abordar.

Thiebaut (1998) menciona en conceptos fundamentales de la filosofía “Las categorías son las clasificaciones más básicas de conceptualización, y se refieren a clases de objetos de los que puede decirse algo específicamente”.

Consideramos que es importante preestablecer aquellos puntos de observación que nos interesan para fundamentar con mayor precisión el impacto que queremos llegar a definir entre los participantes a dicho programa educativo.

CONCLUSIONES

El programa de educación inicial no escolarizado del CONAFE implementado en la comunidad de Tepetatipan logra un gran número de participación con las madres de familia que tienen niños menores de cuatro años.

Este programa tiende a mejorar las capacidades de aprendizaje del niño; sus hábitos de higiene, salud y alimentación; el desarrollo de sus habilidades para la convivencia social y la participación; así como la formación de valores y actitudes de respeto y responsabilidad en los distintos hábitos.

Los logros educativos que tiene este programa con los grupos vulnerables de bajos recursos en la localidad de Tepetatipan en el municipio de Platón Sánchez, se han observado en el desarrollo de las familias, sin embargo no existe una documentación formal de los mismos y del impacto (positivo o negativo) en la crianza de sus hijos.

Después de haber realizado entrevistas a un supervisor, un promotor y siete madres de familia inscritas al programa, los resultados obtenidos nos demuestran que: los logros educativos en visión de los padres de familia se perciben más en el sentido axiológico, es decir, se ha promovido la convivencia familiar, el desarrollo de la tolerancia y demostración de amor por sus hijos; actitudes que antes eran poco observables. En la parte escolar se han desarrollado habilidades de educación inicial que favorecen la inserción a la educación formal.

Los promotores y supervisores indican que al ser un programa que se vincula al programa de Oportunidades se favorece y enriquece la participación, ya que el apoyo que las familias reciben, los motiva a que el trabajo colaborativo se desempeñe con eficiencia y eficacia. El 85% de las madres entrevistadas (6 de 7) hablan una lengua indígena (náhuatl) como lengua materna, esto de alguna manera era una limitante para socializar con otras familias de un entorno de otros

municipios y ahora consideran que este programa les ha facilitado esa socialización coadyuvando a que los menores sean menos tímidos y sin sensaciones de rechazo.

REFERENCIAS

Bronfenbrenner, U. (1985). “Contexto de crianza del niño. Problemas y prospectivas”. En infancia y aprendizaje 29, p. p. 45-55.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2012). Diagnóstico del avance en monitoreo y evaluación en las entidades federativas 2011. México: CONEVAL.

Consejo Nacional de Fomento Educativo (2008). Modelo del programa de educación inicial no escolarizada. Versión operativa. México: CONAFE.

Fuentes electrónicas:

http://www.inee.edu.mx/archivosbuscador/2010/05/INEE-20100543derechoeducacion_completob.pdf

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) 2010.

Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) 2010. Unidad de Microrregiones. Cédulas de Información Municipal. Desde:

<http://www.microrregiones.gob.mx/zap/datGenerales.aspx?entra=pdzp&ent=30&mun=12>

Thiebaut, C. (1998). Conceptos fundamentales de la filosofía, Madrid: Alianza.

**EL IMPACTO DEL PROGRAMA MEXICANO DE BECAS
PRONABES EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS
ALUMNOS DE LICENCIATURA DE LA UANL,
GENERACIÓN 2007-2012.**

Gómez, F.

Universidad Autónoma de Nuevo León, Facultad de Psicología

fernando.gomez.21@hotmail.com

Trabajo preparado para su presentación en

Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL.

Eje Temático y sublínea de Investigación: Política y Gestión Educativa, Construcción,

Desarrollo y Evaluación de Políticas Educativas.

RESUMEN

El propósito de este estudio es examinar si los alumnos de licenciatura en la Universidad Autónoma de Nuevo León, México, (UANL) de la generación 2007-2012 con beca aceptada, obtienen un mayor rendimiento académico (medido en promedio de calificaciones durante su carrera, número de semestres estudiados y porcentaje de deserción) sobre los alumnos con beca PRONABES, rechazada bajo las mismas condiciones socioeconómicas (ingresos familiares menores a 4 salarios mínimos al mes) y de aprovechamiento (promedios de calificaciones mayor a 80 en el semestre anterior al solicitar la beca). Para lograr esto se tomaron dos muestras mediante un muestreo no probabilístico aleatorio, la muestra de alumnos con beca aceptada es de 343 alumnos de distintas licenciaturas de la UANL 46.3% hombres y 53.7% mujeres con una edad en promedio de 20.4 años. La muestra de alumnos con beca rechazada es de 188 alumnos de distintas carreras, 47.4% hombres y 52.6% mujeres con una edad en promedio de 20.6 años. Para tal efecto se utilizó el paquete estadístico de SPSS en estadísticos descriptivos de cada indicador medido (media, varianza, desviación estándar, rango, etc.) de las variables de estudios.

Article: “The Impact of PRONABES Mexican Scholarship Program in the Academic Performance of Undergraduate Students of UANL, class of 2007-2012”.

INTRODUCCIÓN

En el campo educativo siempre ha existido interés por comprender los factores que afectan el desempeño académico; un factor que ha sido poco estudiado es el efecto del apoyo económico en el comportamiento de los alumnos, específicamente en su rendimiento escolar. El fenómeno del comportamiento humano en la educación se ha permeado en diferentes escenarios ya que las tendencias de este comportamiento afecta diferentes aspectos de la vida cotidiana de una persona, como por ejemplo: la eficiencia de resolver problemas, la capacidad de concentrarse, la interacción con otras personas, la calidad de vida, etc. Hernández, (2008). En este sentido, el comportamiento humano se define como el conjunto de actos exhibidos por el ser humano y determinados por la cultura, las actitudes, las emociones y los valores, (Lewis 1991). El comportamiento humano también se ha estudiado para tratar de aprovechar sus características en el desarrollo de actitudes, por otro lado la psicología educativa estudia cómo el entorno educativo influye directa o indirectamente en el comportamiento de los individuos. En este tenor, se examina cómo se comporta un alumno al obtener o no un apoyo económico (Beca PRONABES) en relación con su rendimiento académico.

Impacto de becas PRONABES en el rendimiento académico de los alumnos de la UANL.

En nuestro país y en el mundo existe la premisa que invertir en educación superior le puede otorgar a los estudiantes la oportunidad de crecimiento individual, social y económico, además de dar igualdad de oportunidades a los alumnos de escasos recursos (Anderson & Hearh 1992, Park 1996).

Uno de los principales problemas que enfrentan los alumnos de escasos recursos en nuestro país son los costos de la Educación Superior, ya que no solamente se pagan cuotas escolares sino también los materiales de uso escolar, costo de transporte y comida entre otras cosas. Según el Departamento de Tesorería de la UANL en la Universidad Autónoma de Nuevo León, México, los costos solamente de cuotas escolares en el 2011 son de alrededor de \$2,200 M.N. por semestre de cuota de Rectoría y otro cobro en las escuelas que varían entre \$2,500 M.N. y \$15,000 M.N. por semestre (2011). Esta situación obliga al alumno de escasos recursos a desembolsar cantidades de dinero extras a la economía familiar, optando a veces por abandonar sus estudios o trabajar para poder cubrir los costos con la consecuente baja en el rendimiento escolar (ver fig. 1).

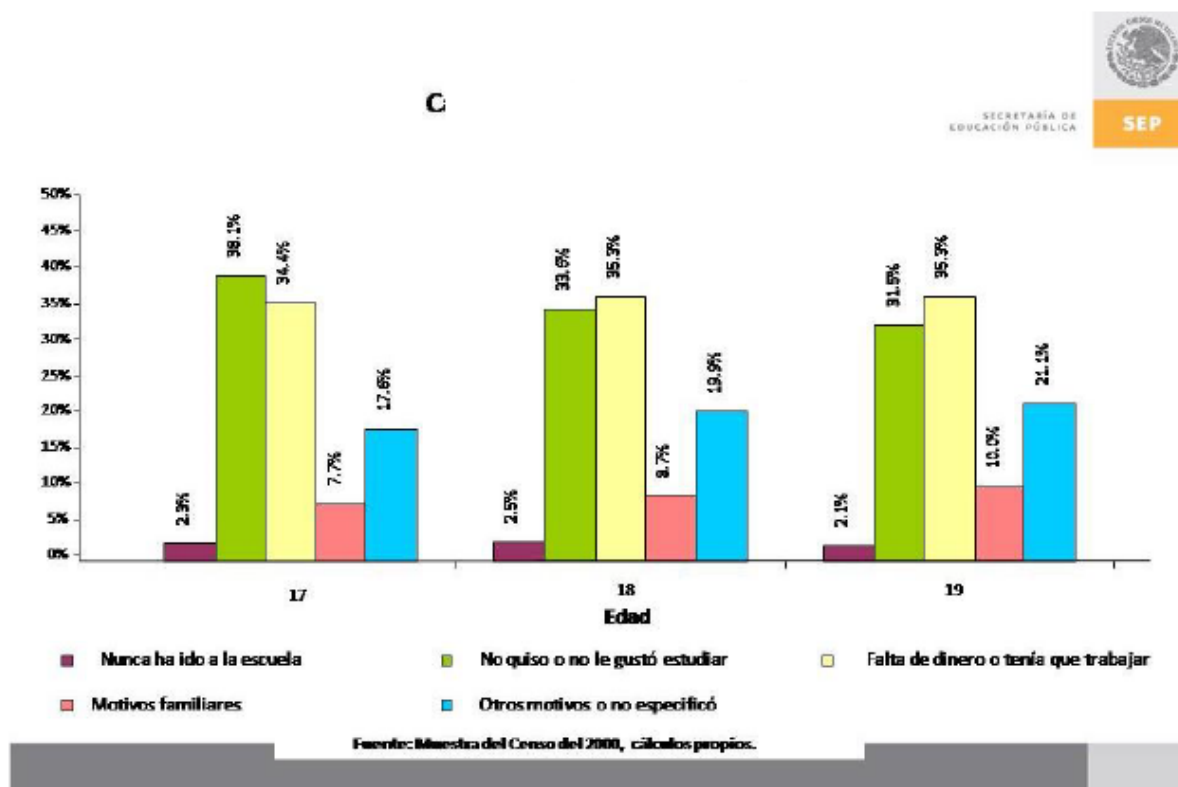


Fig. 1 el abandono escolar se debe a falta de interés-pertenencia y a motivos económicos

Algunos investigadores han estudiado los efectos de cómo el apoyo económico ayuda a los grupos de escasos recursos. (Chen & Desjardins, 2008; Chen, 2008; Chenfang, 2011; St. John et al., 2005). Además Paulsen & St. John, (2002) examinaron si los estudiantes de los diferentes grupos sociales respondían diferente a los apoyos financieros y encontraron que los alumnos de escasos recursos adquieren más responsabilidad con apoyo financiero.

En la investigación de Shernoff & Schidmt (2008) los estudiantes de alto estatus de nivel socioeconómico tienen un mayor aprovechamiento que los alumnos con un estatus bajo de nivel socioeconómico. Como quiera que sea la relación entre el estatus socioeconómico, el aprovechamiento académico no es siempre positivo. Un estudio en América (Kim, Guo, Wang, & Agrusa, 2007) muestra que los estudiantes chinos son más dedicados en la escuela para encontrar empleos mejor pagados, esto demuestra un sentido de responsabilidad alto y no tanto el nivel socioeconómico que tienen.

Según Eduardo Calderón, Coordinador Nacional del Programa Federal de Becas PRONABES, en conferencia dictada en Monterrey, Nuevo León, México, en agosto de 2011, menciona que uno de los principales argumentos del Programa Federal de Becas PRONABES, es que los alumnos que acceden a la beca tienen una mayor permanencia en los estudios (alrededor de un año más de estudios) y un mejor desempeño académico (en calificación promedio) sobre los alumnos con las mismas condiciones económicas que no obtienen la beca (debido a que los apoyos son insuficientes) en el Nivel Superior en México.

Otro de los legados de la educación tradicional que continúa, es la medición del avance en el aprendizaje con evaluaciones frecuentes por medio de exámenes que pretenden demostrar el logro alcanzado por el alumno. Aunque este procedimiento es limitado, en el ámbito escolar, en la búsqueda de un parámetro estable sobre la calidad curricular, se fomenta la regulación de

estas evaluaciones (Arancibia, 1997). Estas evaluaciones arrojan un puntaje denominado calificación obtenida por el alumno en cada uno de los cursos disciplinarios que conforman el plan de estudios. De la suma de las calificaciones obtenidas en los diversos exámenes de cada curso y/o del total de los mismos, se obtiene un promedio. Siendo esta calificación regularmente visualizada como índice de avance o estancamiento en el aprovechamiento del alumno, es decir, del rendimiento académico por parte del alumno. Según Chain (2003), el rendimiento académico se refiere al promedio de calificaciones obtenidas por alumnos en materias que ha presentado exámenes, donde la suma de calificaciones obtenidas se divide entre el número de calificaciones por cien. Cabe señalar que generalmente en la Universidad en la cual se desarrolla esta investigación, los maestros generalmente promedian en su calificación, además de los exámenes, trabajos encargados, participación, actitudes, compromiso del alumno llamado ahora rúbricas, actividades para el aprendizaje, evidencias, etc., Esto significa que el maestro no sólo toma en cuenta lo que el alumno obtiene en la calificación de sus exámenes, también pondera otros atributos en el alumno. En este estudio se tomará el promedio general de calificaciones, el cual se refiere a la media aritmética de las calificaciones finales obtenidas por el estudiante en cada curso atendido en el grado escolar en que se ubica.

En las Instituciones de Educación Superior se evalúa o se mide a través de las calificaciones, estas se constituyen en una medida objetiva, cuyos registros aparecen en los kárdex de los alumnos. Para abordar esta problemática en esta investigación se realizará una investigación documental de los alumnos que aplicaron para la Beca PRONABES, Generación 2007-2012 y obtener así el promedio de calificaciones durante toda su carrera, el porcentaje de reprobación y el de deserción tanto de los alumnos con beca aceptada, como los alumnos con beca rechazada para medir el impacto que la beca ocasiona en el rendimiento académico.

(Cuántos semestres más en promedio estudian y el incremento en promedio en las calificaciones) de los alumnos de licenciatura de la UANL.

Existen relativamente pocas investigaciones que estudian la relación entre el apoyo financiero y el desempeño académico, (Turner 2004; Alon 2005, 2007; Bettinger 2004; Singell 2004; Belot, Canton & Webbinck 2007). Alon (2005) argumenta que la cantidad de apoyo financiero puede ser una expectativa para mejorar el desempeño académico, Singell 2004 examina la influencia del apoyo financiero en el índice de retención en la Universidad de Oregón en los Estados Unidos. Bettinger (2004), investigó la influencia de la asistencia financiera en el Programa de apoyo Pell en alumnos de E.U. Belot (2007), hace uso del mayor sistema de reforma de apoyo académico en Dinamarca para investigar el impacto del apoyo financiero en el desempeño de los estudiantes en dicho país. Dentro, de las conclusiones a las que han llegado estos investigadores, la más generalizada es que el rendimiento académico es multifactorial, los factores más importantes son los factores individuales tales como la motivación intrínseca, los factores familiares como el nivel socio-económico de la familia, nivel profesional de los padres, factores sociales como el reconocimiento académico y social y por último el factor pedagógico, como el estudio, el aprendizaje y el aprovechamiento.

Sobre las becas PRONABES.

Las Becas PRONABES es un programa de la Secretaría de Educación a Nivel Federal, con aportaciones de partes iguales del Gobierno Federal y del Gobierno del Estado de Nuevo León, iniciando en el ciclo escolar 2001-2002 con la participación de todas las entidades federativas.

Las becas de este programa tienen como propósito lograr que estudiantes que se encuentren en situación económica adversa y con deseos de superación, puedan continuar su

proyecto educativo en el nivel superior en instituciones públicas en programas de licenciatura o técnico superior universitario. Su operación se encuentra normada por reglas de operación que anualmente se publican en el Diario Oficial de la Federación, con montos de beca que pagan mensualmente durante los doce meses del año escolar.

La beca consiste en un estipendio mensual de sostenimiento, cuyo monto es variable según el ciclo (año) escolar en el que el estudiante se encuentra inscrito. Para el ciclo escolar 2011- 2012, este subsidio se asignará de la siguiente manera:

Primer año	\$750.00
Segundo año	\$830.00
Tercer año	\$920.00
Cuarto año	\$1,000.00
Quinto año	\$1,000.00

Se otorgarán 12 apoyos de manera mensual, que cubran el período de septiembre de 2011 a agosto de 2012, con excepción de los alumnos que están inscritos en los últimos semestres, a quienes se les otorgará el apoyo hasta los meses que continúen inscritos.

Uno de los objetivos del programa de becas es disminuir la tasa de deserción y por lo tanto la permanencia y la culminación de los planes de estudio por quienes han sido beneficiados con estos apoyos (SESIC, 2005). Se pretende mejorar la asignación de recursos y un mayor impacto entre los alumnos beneficiarios del programa (González 2006).

En la Universidad Autónoma De Nuevo León.

En la Universidad Autónoma de Nuevo León los alumnos inscritos en algún programa de Licenciatura en la UANL en el semestre ago-dic. 2011 fueron 80,257 (Fuente: Departamento Escolar y Archivo UANL). Los alumnos que tramitaron beca de escasos recursos (cuyos lineamientos en ingreso familiar son congruentes a las becas PRONABES) fueron 18,715

(Fuente: Departamento de Becas de la UANL) esto equivale a un 23% de la población de licenciatura. El otro criterio para trámite de beca PRONABES es una calificación promedio mínima de 80 en el semestre anterior sin tener materias para tercera oportunidad.

Según cálculos del Departamento de Becas de la UANL, los alumnos de licenciatura de la UANL que potencialmente pueden aplicar para una beca de PRONABES son aproximadamente 5,000 por ciclo escolar (sept. a sept.). Esto significa que solo un porcentaje de estos alumnos pueden acceder a este apoyo (ver tabla 1).

AÑO	ALUMNOS QUE TRAMITARON BECA	BECAS RENOVADAS	NUEVO INGRESO	TOTAL ALUMNOS ACEPTADOS	% ALUMNOS ACEPTADOS
2007	3585	1792	1443	3235	86.5%
2008	3779	1817	453	2270	60.1%
2009	2959	1378	687	2065	69.8%
2010*	4273	2316	854	3170*	74.2%
2011	4778	1867	632	2499	52.3%

TABLA 1. Porcentaje de alumnos aceptados en la UANL (*hubo un apoyo especial de \$3'000,000 por parte de Gobierno del Estado de Nuevo León para alumnos de la UANL).

AÑO	TRAMITES (IER. INGRESO)	ACEPTADOS (IER. INGRESO)	RECHAZADOS (IER. INGRESO)	APORTACION FEDERAL	APORTACION ESTATAL	TOTAL
2007	1793	1443 (80%)	350 (20%)	\$30,948,000	\$15,525,000	\$46,473,000
2008	1962	453 (23%)	1509 (77%)	\$23,000,000	\$16,146,000	\$39,146,000
2009	1581	687 (42%)	894 (58%)	\$19,000,000	\$16,759,000	\$35,759,000
2010	1957	854 (44%)	1103 (56%)	\$17,000,000	\$17,000,000	\$34,000,000
2011	2760	632 (23%)	2128 (77%)	\$20,000,000	\$20,000,000	\$40,000,000

TABLA 2. Número de alumnos (de primer ingreso) beneficiados y rechazados con beca PRONABES en la UANL.

Como se puede observar en la Tabla 2, la aportación asignada por el Gobierno Estatal y Federal ha ido disminuyendo en el transcurso de los años, beneficiando a menor cantidad de alumnos de Nivel Superior. Este trabajo pudiera servir para solicitar más recursos al Gobierno del Estado al comprobar el impacto que tiene este Programa de Becas en el rendimiento escolar en los alumnos de Nivel Superior de la UANL.

METODOLOGÍA

Para esta investigación se tomaron dos muestras de los alumnos de licenciatura de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) de la generación 2007-1012 que cursaban el primero y segundo semestre y que solicitaron Beca PRONABES por primera vez, en el ciclo escolar 2007, una muestra de alumnos con beca aceptada y la segunda muestra de alumnos con beca rechazada.

Se realizó una investigación documental con la autorización del Departamento Escolar y Archivo de la UANL, obteniendo los kárdex de los alumnos en el semestre Agosto-Diciembre de 2011 para obtener los promedios de calificaciones durante toda la carrera, porcentaje de reprobación y porcentaje de deserción en las dos muestras de alumnos. Se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 18 para obtener el análisis descriptivo y examinar las características de la muestra, se utilizó la “T” de student para comprobar que los datos fueran significativos y se corroboró con la Mann Whitney que sea dos muestras independientes no paramétricas.

Tamaño de la muestra

El tipo de muestreo que se empleó en esta investigación es el muestreo no probabilístico aleatorio, esto se refiere a aquella en la que todos los sujetos de la población tienen la misma probabilidad de ser escogidos (Morales, 2011).

Fórmula para determinar el tamaño de la muestra en poblaciones finitas. (Morales, 2011).

$$n = \frac{N}{1 + \frac{e^2 (N-1)}{Z^2 pq}}$$

Donde:

- n = Tamaño de la muestra.
- N = Tamaño de la población.
- Z = Nivel de confianza.
- pq = Máxima diversidad posible.
- e = Error muestral.

Muestra 1. Alumnos de licenciatura de la UANL. Generación 2007-2012 con beca PRONABES aceptada.

$$n = \frac{1443}{1 + \frac{(0.05)^2 (1443-1)}{(1.96)^2 (0.5) (0.5)}} = 304 \text{ sujetos (la muestra es de 343 alumnos)}$$

Muestra 2. Alumnos de licenciatura de la UANL. Generación 2007-2012 con beca PRONABES rechazada.

$$n = \frac{350}{1 + \frac{(0.05)^2 (350-1)}{(1.96)^2 (0.5) (0.5)}} = 183 \text{ sujetos (la muestra es de 188 alumnos)}$$

Variables de Estudio.

Para este estudio se examinaron las siguientes variables:

La relación que existe entre el impacto de obtener un apoyo económico (Beca PRONABES) sobre el rendimiento académico (en el promedio de calificaciones, porcentaje de deserción y reprobación) de los alumnos con beca aceptada y rechazada.

Hipótesis:

El impacto del apoyo financiero de las Becas PRONABES a los alumnos de licenciatura de la UANL en el rendimiento académico es: A mayor apoyo económico incremento en el rendimiento académico (en promedio de calificaciones y numero de semestres estudiados) disminución en el porcentaje de deserción y de reprobación en los alumnos.

Variable independiente.

- Apoyo económico: Es el apoyo económico al obtener la Beca PRONABES.

Variable dependiente

- Rendimiento Académico: Se refiere al promedio de calificación obtenido por alumnos en materias que ha cursado, donde la suma de calificaciones obtenidas se divide entre el número de calificaciones por cien. (Chain, 2003).

Los resultados obtenidos en esta investigación fueron los siguientes:

1.1.	1.3.	1.4.
1.2. Muestra de alumnos con beca PRONABES aceptada = 343 alumnos	1.5. Muestra de alumnos con beca PRONABES rechazadas = 188 alumnos	
	1.6.	
1.7.	1.12.	1.13.
❖ Promedio de calificaciones		❖ Promedio de calificaciones
1.8. en su carrera:		1.14. en su carrera:
1.9.	1.15.	
1.10. 85.98		1.16. 82.64
1.11.		
1.17.	1.18.	1.19.
❖ Semestres estudiados		❖ Semestres estudiados
1.20. Suma = 3041 semestres	1.21.	1.22. Suma = 1342 semestres
1.23. Media = 8.89	1.24.	1.25. Media = 7.14
1.26. Desv. Típica = 1.589	1.27.	1.28. Desv. Típica = 2.881
1.29. Varianza = 2.525	1.30.	1.31. Varianza = 8.302
1.32.	1.34.	1.35.
1.33.		
❖ Materias reprobadas	1.36.	❖ Materias reprobadas

1.37. *Suma = 1439 materias*

1.38.

1.39. *Suma = 1239 materias*

1.40. *Media = 4.21*

1.41.

1.42. *Media = 6.59*

1.43. *Desv. Típica = 5.279*

1.44.

1.45. *Desv. Típica = 6.346*

1.46. *Varianza = 27.872*

1.47.

1.48. *Varianza = 40.275*

1.49.

1.50.

1.51.

1.52.

❖ *Status*

❖ *Status*

1.53.

1.54. Reingr eso	1.55. 1 78	1.56. alu mnos	1.57. 51.9 %	1.59. Reingr eso	1.60. 1 1	1.61. alu mnos	1.62. 4 3.1%
1.63. Egreso	1.64. 1 44	1.65.	1.66. 42.0 %	1.68. Egreso	1.69. 3	1.70.	1.71. 1 7.6%
1.72. Aband ono	1.73. 1 7	1.74.	1.75. 5.0%	1.77. Aband ono	1.78. 3	1.79.	1.80. 3 3.5%
1.81. Cambi o	1.82. 3	1.83.	1.84. 0.9%	1.86. Cambi o	1.87. 1	1.88.	1.89. 5.9%
1.90.	1.92.	1.94.	1.95.	1.98.	1.100	1.101.	
1.91. Total:	1.93. 3 42		1.96. 9.7%	1.99.			
1.102. Pérdi da	1.103.	1.104.	1.10. 0.3%	1.107.	1.108	1.109.	1.110.
1.111. Total :	1.112. 43	1.113. al umnos	1.11. 00%	1.116. Total :	1.117. 88	1.118. al umnos	1.119. 1 00%
1.120.	1.121.	1.122.	1.123.	1.125.	1.126	1.127.	
1.128.	1.129.	1.130.	1.131.	1.133.	1.134	1.135.	
1.136.	1.137.	1.138.	1.139.	1.141.	1.142	1.143.	
❖ Materias reprobadas en promedio por semestre:				❖ Materias reprobadas en promedio por semestre:			
1.144.				1.146.			
<u>1439 materias reprobadas</u> 3041 semestres estudiados = 0.47				<u>1239 materias reprobadas</u> 1342 semestres estudiados = 0.92			

Hay diferencias altamente significativas entre los promedios de calificaciones en el grupo con Beca y que no la tiene (T= 4.93, P=0.000)

Si la sig. $\begin{cases} >0.005 = \text{no hay diferencias significativas} \\ <0.005 = \text{si ha diferencias significativas} \\ <0.001 = \text{hay alta diferencia significativa} \end{cases}$

Mann Whitney $Z = -4.55, -7.9$ altamente significativo. ($P = 0.000, 0.0000$)

Tomando los datos anteriores se puede observar que los alumnos de licenciatura de la UANL generación 2007-2012 con beca aceptada:

- Permanecen en sus estudios 1.75 semestres más en promedio que los alumnos con beca rechazada.
- Reprueban 2.38 materias menos en promedio durante su carrera que los alumnos con beca rechazada.
- Abandonan sus estudios solo el 5% contra el 33.5% de los alumnos con beca rechazada.
- Han egresado ya el 42% contra el 17.6% de los alumnos con beca rechazada.
- Continúan estudiando actualmente el 52.8% contra el 49% de los alumnos con beca rechazada.

Muestra de alumnos con beca PRONABES aceptada

Estadísticos					
		SEMESTRE	PROMEDIO	MATERIAS REPROBADAS DURANTE LA CARRERA	STATUS ACTUAL DEL ALUMNO
		ACTUAL			
N	Válidos	342	342	342	342
	Perdidos	1	1	1	1
Media		8.89	85.9779	4.21	1.55
Error típ. de la media		.086	.37903	.285	.034
Mediana		9.00	86.1000	2.00	1.00
Moda		9	82.50 ^a	0	1
Desv. típ.		1.589	7.00948	5.279	.633
Varianza		2.525	49.133	27.872	.401
Asimetría		-2.451	-4.311	1.786	.938
Error típ. de asimetría		.132	.132	.132	.132
Curtosis		7.360	44.909	3.878	.805
Error típ. de curtosis		.263	.263	.263	.263
Rango		10	91.40	32	3
Mínimo		2	8.00	0	1
Máximo		12	99.40	32	4
Suma		3041	29404.44	1439	529
Percentiles	.25	2.00	8.0000	.00	1.00
	25	9.00	82.5000	.00	1.00
	50	9.00	86.1000	2.00	1.00
	75	10.00	90.2250	7.00	2.00

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Muestra de alumnos con beca PRONABES

Estadísticos					
		SEMESTRE ACTUAL	PROMEDIO	CANTIDAD DE MATERIAS REPROBADAS EN LA CARRERA	STATUS ACTUAL DEL ALUMNO
N	Válidos	188	188	188	188
	Perdidos	0	0	0	0
Media		7.14	82.6431	6.59	2.02
Error típ. de la media		.210	.59795	.463	.073
Mediana		9.00	83.7000	5.00	2.00
Moda		9	81.00	0	1
Desv. típ.		2.881	8.19872	6.346	1.002
Varianza		8.302	67.219	40.275	1.005
Asimetría		-.747	-1.699	1.227	.311
Error típ. de asimetría		.177	.177	.177	.177
Curtosis		-.842	6.458	2.050	-1.329
Error típ. de curtosis		.353	.353	.353	.353
Rango		11	61.30	36	3
Mínimo		1	36.50	0	1
Máximo		12	97.80	36	4
Suma		1342	15536.90	1239	380
Percentiles	.25	1.00	36.5000	.00	1.00
	25	4.25	78.7250	1.00	1.00
	50	9.00	83.7000	5.00	2.00
	75	9.00	88.3750	10.75	3.00

Prueba de Mann-Whitney

Rangos

	MUESTRA ACYR	N	Rango promedio	Suma de rangos
MATERIAS	0	342	243.34	83222.00
REPROBADAS	dimensi 1	188	305.81	57493.00
DURANTE LA	onl Total	530		
CARRERA				
SEMESTRE.ACTUAL	0	342	298.56	102109.00
	dimensi 1	188	205.35	38606.00
	onl Total	530		

Estadísticos de contraste^a

	MATERIAS REPROBAD AS DURANTE LA CARRERA	SEMESTRE ACTUAL
U de Mann-Whitney	24569.000	20840.000
W de Wilcoxon	83222.000	38606.000
Z	-4.556	-7.097
Sig. asintót. (bilateral)	.000	.000

Prueba T

a. Variable de agrupación: MUESTRA ACYR

Estadísticos de grupo

	MUESTRA ACYR	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
PROMEDIO	dimensi 0	342	85.9779	7.00948	.37903
	onl 1	188	82.6431	8.19872	.59795
MATERIAS	0	342	4.21	5.279	.285
REPROBADAS	dimensi 1	188	6.59	6.346	.463
DURANTE LA	onl				
CARRERA					
SEMESTRE.ACTUAL	dimensi 0	342	8.89	1.589	.086
	onl 1	188	7.14	2.881	.210

Prueba de muestras independientes		Prueba T para la igualdad de medias		
		t	gl	Sig. (bilateral)
PROMEDIO	Se han asumido varianzas iguales	4.929	528	.000
	No se han asumido varianzas iguales	4.710	337.577	.000
MATERIAS REPROBADAS DURANTE LA CARRERA	Se han asumido varianzas iguales	-4.620	528	.000
	No se han asumido varianzas iguales	-4.382	330.137	.000
SEMESTRE ACTUAL	Se han asumido varianzas iguales	9.034	528	.000
	No se han asumido varianzas iguales	7.724	250.911	.000

Tomando los datos anteriores se puede observar que los alumnos de licenciatura de la UANL generación 2007-2012 con beca aceptada:

- Permanecen en sus estudios 1.75 semestres más en promedio que los alumnos con beca rechazada.
- Reprueban 2.38 materias menos en promedio durante su carrera que los alumnos con beca rechazada.
- Abandonan sus estudios solo el 5% contra el 33.5% de los alumnos con beca rechazada.
- Han egresado ya el 42% contra el 17.6% de los alumnos con beca rechazada.

CONCLUSIÓN

Con base en estos estudios podemos señalar que apoyar con crédito o becas a los alumnos de escasos recursos, especialmente en educación superior, reduce las desigualdades en la condición humana; esto puede ser un efectivo y aceptable camino para cambiar la distribución de la posición social (Cook & Cordova, 2006), invertir en educación superior le da a los alumnos de

escasos recursos una oportunidad de crecimiento individual, social y económica (Chen & Desjardins, 2008). Existen muchas barreras en las oportunidades de educación superior para los alumnos de escasos recursos, una de las principales son los elevados costos de la educación superior en México ya que no sólo se trata del costo de colegiatura, sino también de otros costos de manutención. Long & Riley (2007) encontraron que en Estados Unidos el apoyo financiero ayuda especialmente a grupos vulnerables. Algunos estudios han demostrado que se incrementa la responsabilidad y la persistencia (Johnson, 2006; Cantón, 2010) menciona que el apoyo financiero contribuye en los estudiantes en dos formas: incrementando el porcentaje de eficiencia terminal en las universidades e incrementando el desempeño académico de los estudiantes.

En la Universidad Autónoma de Nuevo León, los alumnos para poder acceder a una beca del programa PRONABES deben de tener ingresos familiares menor a 4 salarios mínimos mensuales, equivale aproximadamente a \$8,500 pesos mensuales (660 dólares al mes aproximadamente) lo cual es insuficiente para que una familia mexicana pueda pagar los estudios en educación superior de sus hijos. En la UANL existen 70,000 alumnos en el nivel superior en el semestre Agosto-Diciembre 2011 de los cuales un 20% están por debajo de 4 salarios mínimos mensuales de su ingreso familiar, por tal motivo el acceder a una beca PRONABES que les otorga hasta 1,000 pesos mensuales es un apoyo muy importante para la manutención de los alumnos.

Aunque sabemos que el rendimiento académico es de naturaleza multicasual, lo que implica una multitud de variables, como aclara Gimeno (1997), el bajo rendimiento académico se debe a una multiplicidad de factores por ejemplo: fisiológicos, pedagógicos, psicológicos y sociológicos. En este trabajo se tomó el rendimiento académico de los alumnos en sus promedios de calificaciones y como menciona Cascón (2008), los promedios de calificaciones obtenidas por

los alumnos son un buen criterio de rendimiento académico, cabe recalcar que en la UANL, los maestros no sólo toman en cuenta las calificaciones en los exámenes de los alumnos, sino que lo promedian con otras actividades como trabajos, proyectos, participación en clase de acuerdo al paradigma educativo basado en competencias, etc. Para que los alumnos de licenciatura en la UANL puedan acceder a una beca PRONABES, deben de tener un promedio de calificación mayor a 80 en su semestre anterior y no tener materias reprobadas, esto implica que alrededor de 5 a 6 mil alumnos pueden solicitar la beca ya que deben de reunir las dos características; ingresos familiares menor a 4 salarios mínimos y el rendimiento académico mencionado.

Esto es importante señalarlo ya que implica que las dos muestras de alumnos seleccionadas en esta investigación (alumnos con beca aceptada y rechazada) son de características semejantes y las diferencias obtenidas en su rendimiento académico son notables. También es importante mencionar que no todos los alumnos acceden a la beca, ya que los recursos que otorga el Gobierno Federal y el Estatal no son suficientes, por tal motivo este trabajo puede ser un instrumento importante para solicitar más recursos, pero también para señalar indicadores.

En esta investigación se pudo corroborar que los alumnos de Licenciatura de la generación 2007-2012 de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México que tienen Beca PRONABES obtienen un mejor rendimiento académico en el promedio de sus calificaciones, un menor porcentaje de reprobación y deserción que los alumnos que no obtuvieron la beca.

REFERENCIAS

Alon, S. (2005). Model mis specification in assessing the impact of financial aid on academic outiones. Research in Higher Education, 46(1), 109-25.

- Alon, S. (2007). The influence of financial aid in leveling group differences in graduating from elite institutions. *Economics of Education Review*, 26(3), 296-311.
- Anderson, M.S., & Hearn, J.C. (1992). Equity issues in higher education outcomes. In W.E. Becker & D.R. Lewis (Eds.). *The economics of american higher education*, 12(2), 155-187.
- Arancibia, V. (1997) *Los Sistemas de Medición y Evaluación de Calidad de la Educación*. En Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Santiago, Chile: Llece, Oreal/Unesco.
- Belot, M., Canton, E. and Webbink, D. (2007). Does reducing student support affect scholastic performance? Evidence from a Dutch Reform. *Empirical Economics*, 32(2), 261-275.
- Bettinger, E. (2004). *How Financial aid affects persistence*. NBER working paper 10242, National Bureau of Economics Research, Cambridge, MA.
- Cantón E. & Blom, A. (2010) *Student Support and Academic Performance: Experiences at Private Universities in México*. *Education Economics*, 18(1), 49-65.

- Chain, R., Cruz Ramírez, M., Martínez Morales, M., Jácome, N. (2003). Examen de Selección y Probabilidades de Éxito Escolar en Estudios Superiores. Estudio en una Universidad Pública Estatal Mexicana. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(1).
- Chen, R. & Desjardins, S.L. (2008). Exploring the effects of financial aid on the gap in student dropout risks by income level. *Research in higher education*, 49(1), 1-18.
- Chen, R. (2008). Financial Aid and Student Propout en Higher Education: A Heterogeneous Research Approach. *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, 4(2), 209-234.
- Cook, B.J. & Córdova, D.I. (2006). Minorities in higher education twenty-second annual status report. Washington, DC: American Council on Education.
- Chengfang, L. (2011). Early commitment on financial aid and college decision making of poor students. *Economics of Education Review*, 30(4), 627-640.
- Gimeno, J. P. (1997). *Autoconcepto, Sociabilidad y Rendimiento Escolar*, Madrid: MEC.
- González, J. C. (2006). El Programa Nacional de Becas para Estudios Superiores. Un enfoque de relaciones intergubernamentales. *Espacios públicos Universidad Autónoma del Estado de México*, 17(6), 275-291.

- Hernández, M., et al., (2008). Desempeño Académico de Universitarios en relación con Ansiedad Escolar y Autoevaluación. *Acta Colombiana de Psicología*. II (01), 13-23.
- Johnson, I. (2006). Analysis of stop out Behavior at a public research university: The multispell discrete-time approach. *Research in Higher Education*, 47(8), 905-934.
- Lewis, R. (1991). *Evolution of Life*. USA: Wm. C. Brown Publishers.
- Long, B.T., & Riley, E.K. (2007). Financial aid: A Broken Bridge to College Access? *Harvard Educational Review*, 77(1), 39-63.
- Park, K. M. (1996). Educational expansion and education inequality on income distribution. *Economics of Education Review*, 15(1), 51-58.
- Paulsen, M.B.; & St. John, E.P. (2002). Social class and College Costs: Examining the financial nexus between college choice and persistence. *The Journal of Higher Education*, 73, 189-236.
- Kim, S.S., Guo, y., Wang, K., & Agrusa, J. (2007). The study motivations and study preferences of student Groups From Asian Nations majoring in hospitality and tourism management programs. *Tourism Managment*, 28, 140-151. doi: 10.1016/j.tuorman. 2005.11.003.

Shernoff, D.J., & Schmidt, J.A. (2008). Further evidence of an engagement achievement paradox among U.S. High School Students. *Youth Adolescence*, 37, 564-580. doi: 10.1007/s10964-007-9241-7.

Singell, L.D. (2004). Come and stay a while: Does financial aid effect retention conditioned on enrollment at a large public university? *Economics of education review*, 23(5), 459-71.

St. John, (2005). Diversity, college costs, and postsecondary opportunity: An examination of the financial nexus between college choice and persistence. *Journal of Higher Education*, 76, 545-569.

Subsecretaría de Educación Superior en Investigación Científica (SESIC), (2005). “Reglas de Operación e Indicadores de Evaluación y Gestión del Programa Nacional de Becas para Estudios Superiores” en *Diario Oficial de la Federación*. Disponible en <http://vlex.com.mx/vid/indicadores.gestion-becas-pronabes-28053827>.

Turner, S. E. (2004). Going to college and finishing college: explaining different educational options. In *College Choices: The economics of where to go, when to go, and how to pay for it*, ed. C.M. Hoxby. Chicago IL.: University of Chicago Press.

ESTRATEGIAS DE GESTIÓN ACADÉMICO-ADMINISTRATIVA ORIENTADAS A LA CAPACIDAD ACADÉMICA DE UNA DEPENDENCIA DE EDUCACION

Dimas, M.I.¹, Palomares, M.B.², Garza, M.R.³, Salazar, B.L.⁴

^{1,2,4}Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica, ³Facultad de Ciencias de la Comunicación

^{1,2,3,4}UANL, Universidad Autónoma de Nuevo León México.

*isabel.dimasr@gmail.com, mbpalomares@yahoo.com.mx, rosalia.garzag@uanl.mx,
capacitacion.fime@hotmail.com*

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL
Eje Temático: Políticas y Gestión Educativa
a. Construcción, desarrollo y evaluación de políticas educativas

RESUMEN

El presente trabajo muestra las Estrategias de Gestión Académico-Administrativa utilizadas por la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (FIME) de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), las cuales reflejan las diversas acciones implementadas por la Dependencia de Educación Superior (DES) destacando la trascendencia del binomio academia- administración el cual se ha enfocado a contribuir a mejorar la capacidad académica de la misma.

Dichas estrategias surgieron a raíz de la necesidad de implementar un modelo efectivo que permitiera seleccionar y contratar aspirantes que cubrieran el perfil del docente de calidad, esto con el fin de dar cumplimiento a las aspiraciones manifestadas en la Visión 2020 de la UANL, sin embargo en el desarrollo del modelo trabajado a la par del cumplimiento del Plan de Desarrollo Institucional de la DES se integraron nuevas estrategias cuyo resultado permitió que se modificara el gráfico de su capacidad académica denotando una importante mejora y detectando nuevas áreas por desarrollar convirtiéndolas en objetivos con una nueva visión.

Es en esta etapa donde la FIME a través de su plan de desarrollo refrenda su compromiso con la Institución de Educación Superior (IES). Como señala (Bok, 1992). “La calidad de las IES se mide por la calidad de sus estudiantes y de sus profesores”.

Palabras Clave: Gestión Académico-Administrativo, Selección y Contratación de Personal Docente, Capacidad Académica, Estrategias administrativas, Docente de Calidad.

INTRODUCCIÓN

En las Universidades Públicas de México, la gestión parece haber pasado por llamativas transformaciones, frente a modificaciones en la docencia y la investigación. Las universidades se han vuelto más complejas, a partir del crecimiento del número de estudiantes y de personal, a la par de la introducción de nuevas actividades. Así como también las universidades han sido objeto de reformas o demandas desde el exterior, con la exigencia de rendir cuentas sobre sus resultados o de adoptar nuevas prácticas de gestión (Wietse de Vries, 2005).

En todos los tiempos el profesor se forma y actúa sobre la base de un contexto social e histórico determinado, la actualidad requiere de cambios en sus actitudes y concepciones, en sus cualidades y competencias, teniendo en cuenta las condiciones en que se desenvuelve su trabajo en el mundo de hoy, por lo que se considera que tanto el profesor como las instituciones y los directivos tienen la necesidad y la responsabilidad de desarrollar las cualidades y competencias profesionales de los docentes como una de las vías de mayor importancia para lograr la calidad de la educación, ya que la universidad como organización y los profesores como individuos han de desarrollar capacidades que no se pueden reducir a las tradicionales de transmisores de conocimientos en las esferas docente-educativa y de investigación porque el docente, dada su misión social, es parte fundamental del desarrollo cultural, socio-económico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones, por lo que está comprometido con

el futuro inmediato de la humanidad y la necesidad de cambio (García Amable, A. López, & García Amable, 2007).

Siguiendo un enfoque metodológico teórico documental, se plantea que una estrategia institucional universitaria debe partir de algunas premisas que se orientan fundamentalmente hacia la visión de un proyecto institucional estratégico de innovación, tal como lo trabaja el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) el cual apoya a las IES a lograr mejores niveles de calidad en sus programas educativos (PE) y servicios que ofrecen, a fin de lograr un ejercicio de planeación estratégica participativa.

Por otra parte la gestión universitaria actualmente hace planeación estratégica y acepta la evaluación externa de diversos organismos como el Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería (CACEI) y Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) en los cuales la FIME es sometida para la acreditación de sus PE.

Para fortalecer el desarrollo del docente se cuenta con el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) que consiste en elevar permanentemente el nivel de habilitación del profesorado con base en los perfiles adecuados para cada subsistema de educación superior. Y así impulsar la superación sustancial en la formación, dedicación y desempeño del trabajo colegiado a través de los cuerpos académicos de las instituciones pues esto contribuye a elevar la calidad de la educación superior lo cual se considera como un criterio determinante en la vida académica.

Otro de los programas es el del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) a través del Sistema Nacional de Investigadores (S.N.I) el cual tiene por objetivo promover y fortalecer, a través de la evaluación, la calidad de la investigación científica y tecnológica, y la innovación que se produce en el país. El Sistema contribuye a la formación y consolidación de

investigadores con conocimientos científicos y tecnológicos del más alto nivel como un elemento fundamental para incrementar la cultura, productividad, competitividad y el bienestar social. (CONACYT, 2013).

De esta manera se busca innovar los procesos, rediseñar las estrategias y acciones con metas concretas que permitan lograr las aspiraciones de la Institución y así fortalecer las actividades de gestión.

MARCO TEÓRICO

La pertinencia de la universidad en la sociedad está en relación directa con las expectativas y reclamos que la sociedad espera de la universidad y es por ello que las instituciones universitarias hay que estudiarla no sólo por sus funciones, sus impacto, sino también por la calidad de sus recursos humanos y en particular por la de su personal docente. (Lau Rodríguez & Díaz Pérez, 2009) La gestión académico-administrativa, se promueve en la institución educativa, con el propósito de destacar la dualidad entre la trascendencia de la parte académica y el sustento de la importancia de las actividades administrativas, orientando su desempeño hacía el logro de objetivos institucionales, aplicando las etapas de la administración, buscando la eficiencia en los procesos, lo que permite optimizar los recursos, promueve la cultura de calidad y es proactiva hacia el desarrollo de la institución.

Para conseguir el logro de los objetivos, un factor clave será la calidad docente: sin profesores competentes la universidad no podría conseguir sus metas para esto es necesario cultivar algunos rasgos deseados que se demandan de un docente de calidad como conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

METODOLOGÍA

Uno de los 10 rasgos distintivos de la Visión 2020 implica que en dicho año deberá ser que los PTC que participan en la implementación de los programas educativos en los sistemas de estudio de licenciatura y posgrado poseen el grado de doctor, y los de asignatura el de maestría. Los profesores de Tiempo Completo cuentan con el reconocimiento del perfil deseable de un profesor universitario, y en su mayoría con la adscripción al Sistema Nacional de Investigadores o al de Creadores. (UANL - Visión 2020, 2011).

Contribuyendo a la Visión 2020 de la UANL la función de los recursos humanos sería determinar entre otras estrategias la de establecer los criterios que contribuyan al proceso de selección y contratación de docentes que formarán parte de la Institución.

Es de destacar la evolución de Profesores de Tiempo Completo con Posgrado de la FIME (figura 1) en la cual se muestra como se ha incrementado los PTC con grado Doctor disminuyendo así los Profesores con Maestría.

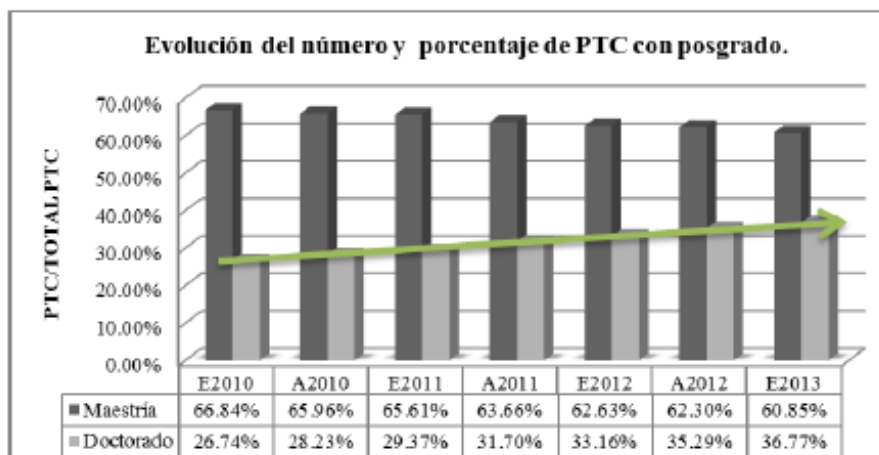


Figura 1. Evolución de PTC con Posgrado a partir del año 2010 al 2013 en la FIME UANL Fuente: SIASE Recursos Humanos.

Una vez definidos los criterios al momento de seleccionar y contratar a un profesor, se pretende contar con una planta académica de calidad, por lo que se propiciaron las siguientes estrategias:

1. Integración de los criterios a la Planeación Operativa de la FIME
2. Establecer los criterios de selección y contratación en forma colegiada
3. Divulgación de los criterios.
4. Incorporación de nuevos PTC con grado Doctor y apoyos para su habilitación.
5. Mejora continua, en el proceso de selección y contratación de docentes.

A continuación se ofrece una breve descripción de cada una de las estrategias:

1. Integración de los criterios a la Planeación Operativa de la FIME

El sistema de calidad con que cuenta la facultad es una herramienta que facilita el control de los procesos, su concepción es de un sistema que interactúa entre sí. Este tipo de planeación permite dar seguimiento al proyecto hasta la mejora continua, tomando como referencia el Plan de Desarrollo Institucional así como el seguimiento de cada una de las acciones. (Dimas Rangel , Torres Bugdud, & Soto Reyes, 2011)

2. Establecimiento de los criterios de Selección y Contratación en forma Colegiada.

Alguno de los criterios establecidos como importantes para realizar la selección y contratación de docentes, fueron sugeridos en base a los requerimientos que establecen los organismos acreditadores antes mencionados, de tal modo que el proceso se perciba como transparente y objetivo. En esta estrategia también se considera la participación activa en los programas dirigidos específicamente a desarrollo profesional tal como PROMEP Y S.N.I, siendo estos consensados por un Comité.

Con el propósito de integrar la licenciatura con el posgrado se propician las siguientes acciones, mismas que se reflejan en un tríptico de “Criterios de Contratación” dirigido a Profesores de Tiempo Completo (PTC).

- ✓ Presentar un plan de desarrollo a tres años en el cual describa las actividades académico y de investigación en las cuales estará involucrado así como la inclusión en un Cuerpo Académico.
- ✓ Exigencia a los profesores con perfil PROMEP para impartir cátedra en el posgrado. Este es un programa estratégico creado para elevar permanentemente el nivel de habilitación del profesorado con base en los perfiles adecuados para cada subsistema de educación superior. Así, al impulsar la superación sustancial en la formación, dedicación y desempeño de los cuerpos académicos se eleva la calidad de la formación postgraduada. (Dimas Rangel , Torres Bugdud, & Soto Reyes, 2011)
- ✓ Seguimiento a la incorporación de los docentes al Sistema Nacional de Investigadores a través de cursos de capacitación ya sea para aplicar a la convocatoria así como la redacción de artículos.

Actualmente, gracias a los PTC que resultaron favorecidos tanto en la convocatoria SNI 2012, en la réplica de dicha convocatoria así como dos nuevas contrataciones en el semestre enero- junio 2013, la FIME cuenta con 97 profesores investigadores en el SNI vigentes al 2013.

Se espera que para el 2014 respecto a los Profesores-Investigadores que aplicaron en la convocatoria 2013, incremente el número de Profesores en el SNI adscritos a la FIME un 26% del total vigente al 2013. En la figura 2, encontramos la evolución del número y porcentaje de profesores de tiempo completo adscrito al SNI.

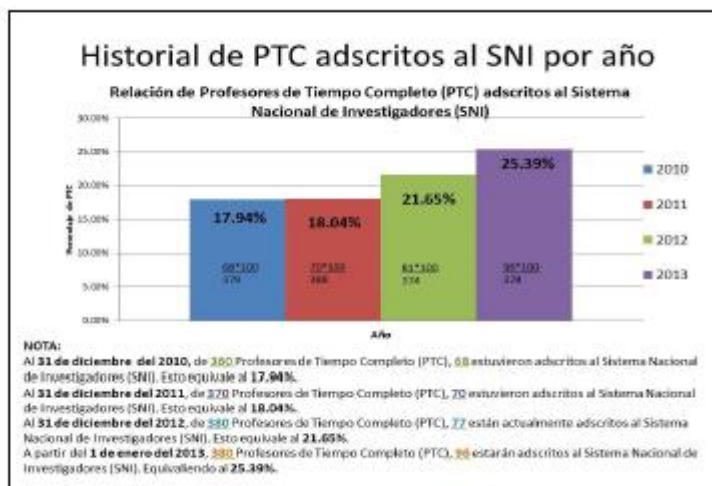


Figura 2. Historial de PTC que cuentan con SNI desde el año 2010 al 2013.

- ✓ Someterse a una evaluación de una Comisión Dictaminadora la cual está conformada por el líder del cuerpo académico, los responsables del PE y los Subdirectores de la Institución.

3. Divulgación de Criterios

La divulgación es a través del tríptico de “Criterios de Contratación”, avalado por Directivos de la Institución, el cual es proporcionado a los candidatos a nuevo ingreso así como a los responsables del área que tributará.

4. Incorporación de nuevos PTC con grado Doctor y apoyos para su Habilitación.

Con el fin de aportar a la sociedad profesionistas competentes y socialmente responsable a través de docentes de calidad, la UANL tiene como meta contar en su totalidad con Profesores-Investigadores de grado Doctor tal como lo menciona la visión 2020.

En la figura 3 se muestra la evolución semestral, de la incorporación de Profesores de grado Doctor.



Figura 3. Evolución de PTC con Doctorado, (Fuente: SIASE Recursos Humanos). Donde la E representa a Enero, y la A Agosto, según el año.

5. Mejora continua en el proceso de Selección y Contratación

Se establecieron metas concretas, para definir sus avances, así mismo determinar si las acciones están contribuyendo a la visión institucional, por esta razón se establecieron indicadores a cumplir, por ejemplo que dichos nuevos PTC logren el Perfil Deseable así como su ingreso al SNI por lo que ahora son observados y se desarrollan para que se incrementen:

- a) Cantidad de profesores que obtuvieron el perfil deseable PROMEP.
- b) Cantidad de profesores que ingresaron al Sistema Nacional de Investigadores.

Una vez revisados los indicadores de medición, se analizan las áreas de oportunidad detectadas y se realizan acciones preventivas y correctivas para mejorar la eficiencia del proceso objeto de estudio.

Una de las acciones de mejora a implementar seria por medio de una matriz con determinados porcentajes entre las acciones sustantivas que propone el PROMEP las cuales son:

- ✓ Investigación
- ✓ Docencia
- ✓ Tutoría
- ✓ Gestión

RESULTADOS

Las estrategias aplicadas en esta gestión académica-administrativa, han impactado sustancialmente en el número de nuestros PTC que cuentan con reconocimientos como el perfil deseable PROMEP y de pertenencia al SNI. La evolución, entre los años 2010-2012 denota un incremento sostenido, lo cual sugiere que las estrategias han rendido frutos.

La figura 4, reporta las condiciones en las que actualmente se califica la capacidad académica de nuestra facultad considerando cuatro ejes relativos a indicadores altamente valorados por la UANL, medidos del 2004 al 31 de diciembre de 2012, el indicador de PTC adscritos al SNI son profesores vigentes a partir de enero 2013 según los resultados publicados en de la convocatoria 2012. Como se observa, estos ejes corresponden al porcentaje de nuestros PTC con posgrado, los que cuentan con reconocimientos como la pertenencia al SNI, perfil deseable PROMEP, así como el porcentaje de CAEC y CAC en nuestra facultad. Es evidente que existe una mejoría considerable desde el 2004 al 2012. Inclusive en los indicadores más duros, que son los del SNI y perfil deseable, nuestra DES, resulta ser una fortaleza para la institución, más aún, si estos indicadores se comparan con los reportados como media nacional; al 2012, la capacidad académica de la FIME supera dicha media en estos dos ejes y en el del PTC con posgrado, siendo el eje relativo a los CA el único en que nos vemos superados por dicha media.

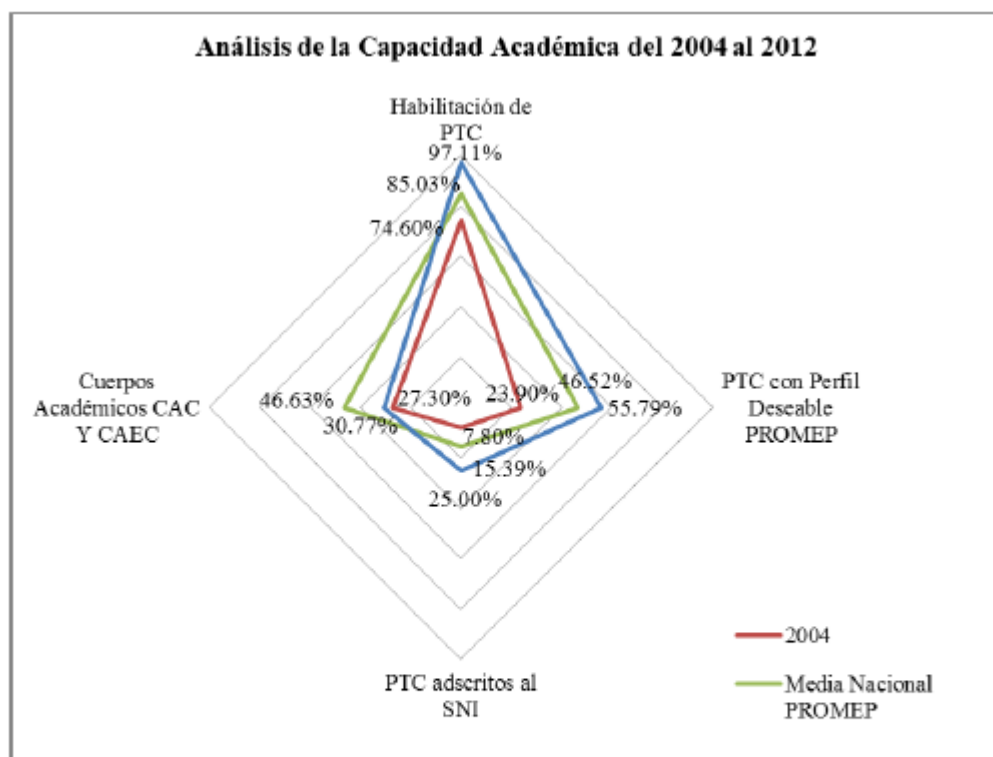


Figura 4. Capacidad Académica de la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica. Con base en los 4 ejes relativos a indicadores altamente valorados por la UANL y por el PIFI, medidos del 2004 al 31 de diciembre de 2012. El indicador de PTC adscritos al SNI son profesores vigentes a partir de enero 2013 según los resultados publicados en la convocatoria del 2012.

CONCLUSIONES

En conclusión se observa que a partir de estrategias de gestión académico - administrativas que se han implantado y con el análisis de datos en cada etapa de la gestión, permitió incidir en la importancia de realizar un seguimiento estricto de cada profesor desde su admisión a la dependencia, su formación y capacitación, su habilitación, enfatizando en el trabajo colegiado, así como en su contribución a elevar estos indicadores.

Con estos resultados, se aprecia estar en el camino hacia la visión 2020, pero por demás conscientes de que es una labor conjunta en donde se siguen trabajando nuevas estrategias y reforzando las que se tienen, una vez que forman parte de la organización, se continuará

trabajando en la promoción de sus categorías docentes, la organización del trabajo, la evaluación del desempeño, los sistemas de estimulación, la formación de profesores, fortalecimiento de sus cuerpos académicos y conformando redes de colaboración, entre otras.

REFERENCIAS

CONACYT. (03 de 05 de 2013). Recuperado el 14 de 05 de 2013, de

<http://www.conacyt.gob.mx/sni/Paginas/default.aspx>

Bok, D. (1992). La calidad en las Instituciones de Educación Superior. México: Ediciones SA.

Dimas Rangel, M. I., Torres Bugdud, A., & Soto Reyes, M. (2011). Perfeccionamiento del

proceso de selección y contratación de profesores en el posgrado de FIME de la UANL.

Revista Cubana de Educación Superior, 20.

García Amable, A., A. López, P., & García Amable, A. (2007). La gestión universitaria y el rol del profesor. Recuperado el 14 de mayo de 2013, de

<http://www.monografias.com/trabajos81/gestion-universitaria-y-rol-del-profesor/gestion-universitaria-y-rol-del-profesor2.shtml>

Lau, Rodríguez, C., & Díaz Pérez, M. (30 de 10 de 2009). El sistema de gestión de los recursos humanos en las universidades. Recuperado el 14 de 05 de 2013, de

<http://www.gestiopolis.com/organizacion-talento/sistema-de-gestion-de-losrecursos-humanos-en-las-universidades.htm>

UANL - Visión 2020. (2011). Visión 2020. San Nicolás de los Garza: UANL.

Wietse de Vries. (14 de octubre de 2005). La gestión universitaria frente a nuevos retos.

Guadalajara, Jalisco, México.

EVALUACIÓN DE RECURSOS MATERIALES E INFRAESTRUCTURA EN ESCUELAS NORMALES PÚBLICAS DE YUCATÁN

Cámara, A. ¹, Briceño, A. ², Carrillo, A. ³

Escuela Normal de Educación Preescolar Mérida, Yucatán

amiritacc@yahoo.com.mx, practica.docente.enep@hotmail.com, anamaria_67@hotmail.com

Trabajo preparado para su presentación en

Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL

Eje temático: 3. Política y Gestión Educativa

a. Construcción, desarrollo y evaluación de políticas educativas

RESUMEN

La evaluación es valiosa fuente de información para la toma de decisiones que, en el ámbito educativo, pueden representar la mejora de la calidad. Por ello, la Escuela Normal de Educación Preescolar requiere un sistema de auto evaluación institucional que provea de información para orientar el desarrollo de la mejora institucional. Los primeros pasos en ese sentido ya han sido dados con el Programa de Seguimiento y Evaluación de la escuela que ya realiza sistemáticamente la evaluación de los docentes y el nivel de satisfacción de los estudiantes, y ha incursionado en la utilización de las TIC para estos procesos.

Este documento presenta el proyecto para desarrollar instrumentos válidos o confiables para evaluar la infraestructura y los recursos materiales, considerando que estos elementos propician un ambiente favorecedor de las actividades de formación inicial de docentes de educación básica.

El proyecto pretende obtener tres cuestionarios para obtener información de estudiantes, docentes y usuarios en general, mismos cuya versión definitiva sea administrada a través de internet, lo que permitirá eficientar los procesos. El logro de los objetivos del trabajo implica

ofrecer a las escuelas normales públicas del estado la oportunidad de compartir un sistema de autoevaluación que sustente su planeación hacia la mejora.

Palabras clave:

1. Evaluación institucional 2. Infraestructura 3. Recursos materiales
4. Modelo de evaluación 5. Escuela Normal

INTRODUCCIÓN

En México, tradicionalmente, son las escuelas normales quienes tienen el objetivo común de formar docentes para la educación básica. Desde su integración al sistema educativo nacional como un subsistema de la educación superior, ha pasado por una serie de reorganizaciones, que en varios casos rezagaron su consolidación, ya que aspectos como la centralización burocrática, el exceso de trámites administrativos, impidieron muchas veces que se cumplieran las tareas esenciales como la planificación y evaluación de las funciones sustantivas (Cámara y Silva, 2007).

Desde 1996, la educación normal estuvo cubierta por el Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN) –actualmente en liquidación– que se enfoca en cuatro líneas principales: transformación curricular; actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales; elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico y mejoramiento de la planta física y del equipamiento de las escuelas normales (Quijano, Cámara y Silva, 2005).

En el camino seguido por dicha transformación se planteó que la evaluación y el seguimiento permitieran, además del análisis y la reflexión, obtener información relevante de otros aspectos de la escuela, como ámbitos de la gestión institucional que son necesarios

fortalecer y en su caso reorientar, para generar cada vez mejores condiciones de trabajo en los salones de clase y en consecuencia introducir nuevas iniciativas de cambio en las actividades cotidianas (Cámara y Silva, 2007). Tal es el caso del mejoramiento de infraestructura física, de espacios académicos, de equipo con tecnología actualizada, que permita consolidar las acciones académicas y administrativas de la institución (Cámara y Corrales, 2007).

Como resultado de la aplicación de las políticas contenidas en el PTFAEN respecto de la rendición de cuentas, y como una necesidad institucional, en 2002 fue creado el Programa de Seguimiento y Evaluación de la Escuela Normal de Educación Preescolar (ENEP); su implementación enfrentó serios tropiezos en un principio derivados, por ejemplo, de la resistencia de algunos integrantes del personal de la institución en el sentido del temor manifiesto de verse afectados en su situación laboral; sin embargo, puede decirse que la seriedad que se le ha impreso al trabajo ha despejado muchas de las dudas al respecto. También es importante mencionar que el fortalecimiento de la cultura de la evaluación en el ámbito nacional ha favorecido la comprensión y aceptación del programa en la institución, además que el alumnado ha manifestado su motivación por la realización de actividades que repercutan en una formación de alta calidad.

El Programa de Seguimiento y Evaluación de la ENEP comenzó con una evaluación del desempeño de los docentes mediante encuestas administradas a los estudiantes al final de cada semestre; actualmente, los docentes reciben información sobre su desempeño -que les permite reflexionar sobre su propia práctica- derivada de las respuestas de los estudiantes a encuestas, de videograbaciones de sus clases, y de su propio instrumento de autoevaluación. Asimismo, el Programa cuenta con un instrumento propio, construido y validado por su responsable, que es

denominado ‘Cuestionario para conocer el nivel de satisfacción de los estudiantes con la formación que reciben’, y que es administrado en línea.

Los encuestados, principalmente el alumnado, tiene la posibilidad de acceder a los cuestionarios desde cualquier computadora, y las bases de datos se integran automáticamente con un ahorro en tiempo y personal que antes se invertía para la captura (Cámara, Corrales y Luna, 2008), lo cual representaba una limitante para la utilización oportuna de los resultados en la toma de decisiones por parte de la administración de la escuela.

El Programa de Seguimiento y Evaluación de la ENEP se encuentra en un proceso de desarrollo de un Sistema de Autoevaluación a través de proyectos que le permitan obtener instrumentos de evaluación, válidos y confiables, para cada uno de los indicadores de calidad institucional. Es en este marco que se plantea el presente proyecto para contar con los instrumentos necesarios para evaluar la infraestructura y los recursos materiales de la escuela, en función del impacto que tienen en la formación inicial de docentes de educación preescolar.

Marco teórico

Son escasas las iniciativas de evaluación de escuelas impulsadas por los administradores educativos que consideren su complejidad institucional en sus múltiples dimensiones, entre ellas el uso de recursos, infraestructura y equipamiento (Murillo y Román, 2010). La traslación de los modelos de evaluación de la calidad de organizaciones empresariales al ámbito educativo está produciendo enormes beneficios, salvando las dificultades que ha supuesto crear una cultura institucional de la evaluación (González, 2002).

Es importante considerar también en la evaluación de este rubro la suficiencia de los recursos y la eficiencia en su uso, tal como propone la Comisión de Evaluación de la Enseñanza Universitaria de Canadá (Comisión d'évaluation de l'enseignement collégial, 2000). Asimismo,

el control y seguimiento de la gestión no se puede realizar sin datos e información, y tomando en cuenta que dato es el resultado de una medición cuantitativa o cualitativa, obtenida para dirigir y tomar decisiones racionales, por lo tanto, en los procesos de evaluación es importante integrar las encuestas e instrumentos cuantitativos porque pueden portar opiniones y datos de los actores de la escuela y del desempeño de los procesos docentes y administrativos (Graffe, 2002).

El juicio expresado debe resultar del uso de alguna metodología como actividad sistemática, válida, objetiva y fiable. Cuando se expresa la calidad de un objeto como un juicio, inmediatamente se establecen, cuando menos, tres supuestos: 1) una referencia a ciertas características del objeto; 2) un conocimiento real o inferido de la persona que lo expresa sobre la participación de las características y sus relaciones; y 3) una comparación del objeto con algún tipo de referente o con otros objetos similares; por ejemplo, una afirmación en el sentido de que el número de computadoras es suficiente para el número de estudiantes, o establecer que la biblioteca cuenta con instalaciones apropiadas para el servicio de aquellos, son juicios evaluativos sobre los insumos (Garduño, 1999).

En lo que a infraestructura y equipamiento se refiere es importante tomar en cuenta la caracterización, necesidades que se identifican; espacios físicos, distribución, usos, mantenimiento; recursos materiales, didácticos; equipamiento informático y multimedial, uso y actualización (Dirección de Evaluación Educativa, 2009).

La evaluación institucional pretende colaborar en el diagnóstico de las escuelas para detectar con ellas sus puntos fuertes y débiles, y para que, desde un conocimiento más preciso de su situación, sean capaces de diseñar proyectos de mejora y cambio (Lukas y Santiago, 2004); lo que se constituye en actividad periódica actual en las escuelas de educación normal.

Toda actuación racional y planificada en el campo educativo exige la evaluación sistemática de su proceso de desarrollo, para que las medidas correctoras que se adopten sirvan de modo eficaz a la mejora de la actividad y de los resultados que se obtienen en el Centro; así en él existen numerosos componentes que condicionan de modo claro, positiva o negativamente, su forma de funcionar y la claridad de sus procesos y resultados. Estos se agruparían en componentes de distintas índoles (materiales, personales y funcionales) (Béjar, s/f).

Para una adecuada y fiable recogida de información, que permita el correcto análisis de cada una de las dimensiones, un modelo de autoevaluación debe establecer un sistema de indicadores representativos, fáciles de observar, variados, claros y precisos con el objeto de poder obtener una información completa de la realidad de los centros. Los criterios con los que se valora cada indicador son: adecuación; coherencia; funcionalidad; relevancia; participación; suficiencia y satisfacción (Gobierno de Cantabria, 2004).

La evaluación es un proceso reflexivo, sistemático y riguroso de indagación para la toma de decisiones sobre la realidad, que atiende a su contexto, considerando tanto lo explícito como lo implícito. Se trata, por tanto, de encontrar y aplicar técnicas e instrumentos rigurosos y precisos para obtener una información que sea objetiva y de calidad, útil y descriptiva (Sánchez, 2007).

Resulta muy iluminador identificar aquellas características de la escuela que se asocian con buenos resultados de aprendizaje y que son independientes de las características de la demanda. Estas características son de diverso tipo, entre ellas, las que tiene que ver con el equipamiento de la escuela. Lo que parece importar es que las escuelas tengan amplio espacio, lugar para que cada alumno se siente y escriba, libros de texto para cada alumno, abundante

material de lectura tanto en las bibliotecas escolares como en el aula, una adecuada proporción maestro-alumno y aulas adecuadamente diseñadas (Schmelkes, 1996).

Carrión (1987) considera también como indicadores de la Gestión administrativa el Nivel de eficacia en la tramitación burocrática, el Nivel de eficacia en la petición, compra y acceso a materiales de enseñanza, la Organización del personal; y los Servicios complementarios (Limpieza, agua, luz, transportes, espacios de recreo).

MÉTODO

La información recopilada permitió ver que la mejor opción para la recolección de información sería un cuestionario basado en un sistema integrado de indicadores para obtener resultados de mayor precisión que hicieran posible la sugerencia de acciones tendientes a la mejora (Martínez y Coronado, 2003) siendo los usuarios quienes aporten su percepción al respecto. Asimismo, se requiere la formulación y validación de rúbricas que permitan evaluar confiablemente el estado de las instalaciones y su pertinencia para la realización de las actividades académicas de los estudiantes.

Con base en la literatura revisada y las características de los programas que se imparten en la ENEP, la primera fase del proyecto consistirá en definir (mediante la técnica del incidente crítico) los servicios a ser evaluados, así como los correspondientes indicadores.

Posteriormente se formularán cuestionarios preliminares para captar la información de estudiantes, docentes y usuarios en general acerca de los servicios prestados. Estos cuestionarios preliminares serán administrados, a través de internet, y sus resultados serán analizados estadísticamente para determinar los índices de confiabilidad y homogeneidad, con lo que podrán

ser definidos los cuestionarios definitivos. La validación de los cuestionarios se logrará con las administraciones anuales.

CONCLUSIONES

La evaluación de una institución educativa privilegia aspectos como el desempeño de los docentes o los resultados académicos de los estudiantes, no obstante, el tercer elemento básico que interviene en la calidad del servicio educativo que la institución presta es el de la infraestructura y los recursos materiales; son estos los que permiten que las actividades académicas de los otros se realicen en un ambiente propicio y favorecedor.

La información obtenida de la evaluación de infraestructura y recursos materiales permite a la institución fundamentar un plan de mejora, brinda la oportunidad de planificar a conciencia el desarrollo institucional en un área que normalmente requiere la mayor inversión económica, lo que en el caso de las escuelas normales públicas de Yucatán es indispensablemente sustentar para la obtención de los recursos necesarios.

Quedan muchos caminos por recorrer en el área de evaluación institucional: en promover una cultura de evaluación en cada institución, en desarrollar sistemas tecnológicos que faciliten la colección, procesamiento y análisis de información...

Sirva este trabajo como una invitación para seguir recorriendo estos caminos (Valenzuela et al., 2009).

REFERENCIAS

Béjar, J. (s/f). La evaluación del centro educativo. Aula Virtual, Castilleja de la Cuesta.

Consultado en

<http://cursos.cepcastilleja.org/file.php/1/formacion/articulos/evalucentro.pdf>

Cámara, A. y Corrales, C. (2007). La Escuela Normal de Educación Preescolar en su transformación al siglo XXI: Retos y acciones. Ponencia presentada en el Congreso Nov@educa 2007, en Miami, E.E.U.U.

Cámara, A. y Silva, R. (2007). El Programa de Seguimiento y Evaluación en la Escuela Normal de Educación Preescolar de Yucatán. Ponencia presentada en el Congreso Pedagogía 2007, en La Habana, Cuba.

Cámara, A., Corrales, C. y Luna, S. (2008). Avances de la incorporación de la Escuela Normal de Educación Preescolar al uso de las TICs. Ponencia presentada en el Congreso Nov@educa 2008, en Miami, E.E.U.U.

Carrión, C. (1987). Una propuesta metodológica para la evaluación de instituciones de educación superior. Consultado en http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res063/txt6.htm#3

Comisión d'évaluation de l'enseignement collégial (2000). The Institutional Evaluation: Guide. Consultado en <http://www.ceec.gouv.qc.ca/publications/anglais/InstitutionalEvaluation.pdf>

Dirección de Evaluación Educativa (2009). Proyecto de Evaluación Institucional. Consultado en http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/evaluacioneducativa/ev_institucional.pdf

Garduño, L. (1999). Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de educación superior. Revista Iberoamericana de Educación 21(sep-dic 1999). Consultado en <http://www.rieoei.org/rie21f.htm>

Gobierno de Cantabria (2004). Plan de evaluación de centros escolares. Consultado en http://www.educantabria.es/evaluacion_educativa/evaluacion_educativa/informacion-general/plan-de-evaluacion-de-centros

González, I. (2002). Propuestas de evaluación institucional universitaria en el ámbito internacional. Revista Iberoamericana de Educación. Consultado en <http://www.rieoei.org/deloslectores/358Gonzalez.pdf>

Graffe, G. (2002). Gestión educativa para la transformación de la escuela. Revista de Pedagogía 23(68). Consultado en http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0798-97922002000300007&script=sci_arttext

Lukas, J.F. y Santiago, K. (2004). Evaluación de centros escolares de educación secundaria del País Vasc., Revista Electrónica de Investigación Educativa 6(2). Consultado en <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-lukas.html>

- Martínez, M. y Coronado, G. (2003). Indicadores para la evaluación integral de la productividad académica en la educación superior. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(1). Consultado en http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_2.htm.
- Murillo, F.J. y Román, M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación* 53(mayo-agosto 2010). Consultado en <http://www.rieoei.org/rie53a05.htm>
- Quijano, D.; Cámara, A. y Silva, R. (2005). El proyecto de seguimiento y evaluación en las escuelas normales del Estado de Yucatán: una mirada la experiencia, en *Tribuna Pedagógica* 14 (septiembre 2005). México: UPN
- Sánchez, J. (2007). Evaluación de centros y calidad. *Revista Avances en Supervisión Educativa* 5(enero2007). Consultado en http://www.audide.org/revista/index2.php?option=com_content&task=view&id=174&itemid=45&pop=1&page=0
- Schmelkes, S. (1996). La evaluación de los centros escolares. Presentación en el Taller sobre Evaluación de Docentes y de Centros Educativos, Cancún, México. Consultado en <http://www.oei.es/calidad2/sylvia.htm>
- Valenzuela, J. et al. (2009). Construcción de indicadores institucionales para la mejora d la gestión y la calidad educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 2(2). Consultado en <http://www.rinace.net/rie/numeros/vol2-num2/art2.pdf>

EVALUACIÓN DOCENTE COMO FACTOR EDUCACIONALPROPUESTAS ECONOMETRICAS PARA SU ANÁLISIS

Vega Ramírez, JFA.

Universidad Austral de Chile, Los Abetos 2475, Villa Las Hortensias, Angol, Chile

javier.vega@postgrado.uach.cl

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL
Eje Temático: Políticas y Gestión Educativa
a. Construcción, desarrollo y evaluación de políticas educativas

RESUMEN

El análisis de la Educación desde el aparato conceptual de otras ciencias auxiliares ha provocado un desplazamiento terminológico desde “Calidad” hacia “Resultados”, presentándolos como equiparables. La presente comunicación expone los resultados de una investigación exploratoria respecto de los índices de medición educacional que se implementan en Chile, centrando la atención sobre la Evaluación de Desempeño Docente, y su utilización como indicador de eficacia docente. Para esto se recorre las fórmulas econométricas más utilizadas actualmente en las estadísticas aplicadas a la investigación educativa, proponiendo finalmente una fórmula de utilización de los resultados de la Evaluación Docente como un indicador adecuado de eficacia docente sólo si es considerado en relación a otros indicadores asociados.

Palabras Clave: Educación, Economía, Evaluación Docente, Factor Productivo de Educación, Econometría.

INTRODUCCIÓN

La publicación periódica de los resultados de la Evaluación del Desempeño Docente (Evaluación Docente), sistema de evaluación del desempeño de los profesores en Chile, hace que en la prensa escrita se generen una cantidad considerable de artículos referidos a la “Calidad” de los docentes, o a la “Calidad” de los procesos de enseñanza, provocando un fenómeno de atomización y desplazamiento de conceptos equiparando finalmente “Calidad” con “Resultados”*.

Esta atomización y desplazamiento conceptual no es reciente ni casual. Desde el momento en que ingresan ciencias auxiliares al mundo de la Educación para analizarla como elemento natural (Filosofía), como fenómeno social (Sociología) o como elemento productivo (Economía), se advierte el ingreso paralelo de terminologías ajenas a la Educación que explican y resignifican lo que es educar, pasando desde la transmisión de saberes, hasta la retransmisión de visiones de mundo y la confirmación del lugar en la cadena productiva.

MARCO TEÓRICO

Educación como Capital Humano.

La importancia del profesor para el desempeño de los alumnos ha ido tomando en los últimos años cada vez mayor importancia, cuestión cada vez más notoria a través de la implementación de los Sistemas de Medición de Calidad Docente a lo largo de América Latina, principalmente a partir del año 2000. Tal como plantea Shulmeyer (2002), estos sistemas tienen por intención proveer alternativas de autoevaluación y mejoramiento de las prácticas de los profesores en el sistema educativo, pudiendo ser aplicados durante los diversos momentos de la vida profesional del educador. En el caso de Chile este sistema es la Evaluación Docente,

evaluación cada dos o cuatro años que clasifica a los profesores municipales (un 54 % del profesorado del país) según su rendimiento, es un punto directamente vinculado con la noción del profesor como un factor fundamental y consecuencial para el aprendizaje de los alumnos, es decir, no da lo mismo qué profesor enseña cada materia, ya que asociado al profesor está la preparación anterior, las cualidades humanas, las habilidades desarrolladas, la metodología elegida, el planeamiento anterior de la clase, entre otros (Valencia y Taut, 2011).

La visión que está detrás es coherente con la teoría del Capital Humano (Schultz, 1972; Becker, 1983, ambos en Garrido, 2007 y Villalobos y Pedroza, 2009).

Conceptualmente “Capital Humano” puede ser definido, siguiendo a Schultz, como “la habilidad, los conocimientos y atributos similares que afectan la capacidad individual para realizar el trabajo productivo. . . (Que) producirán un rendimiento positivo” (en Villalobos y Pedroza, 2009: 8-9), a su vez, la OECD define el Capital Humano como “conocimientos, habilidades, competencias y otros atributos propios de los individuos que son relevantes para la actividad económica” (OECD, 1998), definición ampliada por Garrido (2007: 3), quien indica que son “conocimientos que los individuos adquieren durante su vida y que usan para producir buenos servicios o ideas en el mercado o fuera de él”. De esta definición se desprende que no necesariamente estamos hablando de educación formal (entendiendo como tal la que es parte de un sistema educativo establecido y normado), sin embargo es precisamente la importancia de estos factores lo que da origen a la comprensión de la necesidad de controlar, al máximo, la totalidad de factores que intervienen en cada proceso que tenga consecuencias económicas.

Debido a esto la Educación, factor fundamental del proceso productivo, es analizada desde una nueva perspectiva, lo que hace que la mirada se vuelva recursiva y se aplique la misma lógica de la economía (que considera la Educación como “un factor”) a la Educación (y busque

desglosar “sus factores”). Así surge la teoría de la Función de Producción Educativa (Hanushek, 2005), teoría que factoriza los elementos que intervienen en la Educación y lo expresan en fórmulas desglosables. La teoría la Función de Producción Educativa es, entonces, una propuesta de análisis de la realidad que busca problematizar el mundo de la educación a partir del desglose de cada uno de los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje enseñanza. ¿Cómo se explicaría el aprendizaje del alumno?, por la suma de tres factores independientes que se unen en un solo proceso común: Escuela, Familia y Ambiente.

Uso de las estadísticas en el análisis del proceso educativo

Es importante destacar que las estadísticas, como rama de las matemáticas, asumen que aunque la pretensión sea medirlo todo, hay un porcentaje de la realidad que escapa de lo medible, y por lo tanto, no puede ser exactamente determinable. Esto es debido a la asunción que, si bien las matemáticas son ciencias exactas, la medición de fenómenos humanos no puede ser exacta, por cuanto la amplitud de elementos que intervienen o son intervenidos por las personas es variable, y por lo mismo no convertible a dato puro. La educación es, sin duda, un fenómeno que está sujeto a la variabilidad de la medición. Es lo conocido como el error en estadísticas.

La noción de error es la estimación de cuán alejado de la realidad puede estar un supuesto o un conjunto de supuestos en una fórmula determinada (Hopkins y otros, 1997). Cuando hablamos de error estamos asumiendo que la medición es válida sólo en un determinado alcance, en un porcentaje “aproximado”, con una estimación “dada”.

Asumiendo todo lo anterior, autores como Goldhaber y Brewer (1996), expresan la educación en una fórmula convencional de:

$$Y_{ij} = X_{ij} + S_j + \epsilon_{ij}$$

Donde el desempeño del estudiante (Y) individualizado en un establecimiento en particular (ij) es fruto del contexto personal y familiar (X), de los recursos escolares (S), recursos entre los cuales se cuentan las habilidades, preparación y desempeño del profesor, y de factores no determinables que influyen (ϵ). Por otro lado, Bravo et Al. (2008) complementan esta línea en torno a los factores que influyen en el rendimiento de los resultados de los alumnos chilenos en la rendición de la prueba SIMCE, adoptando la fórmula anterior, pero individualizando al docente, en la expresión:

$$A_{ijst} = X_{it} + T_{ijt} + S_{ist} + v_{isjt}$$

En donde el resultado de una prueba estandarizada como SIMCE \ddagger (A) es fruto de factores como características del propio estudiante (X), características del docente (T) y del Establecimiento (S), especificados en un estudiante de un profesor, de una escuela en un período determinado (ijst), considerando también variables no determinables (v). Siguiendo la teoría de la Función de la Producción Educativa, el profesor, como el establecimiento y hasta la misma familia de origen, se revelan como un factor más entre un conjunto de factores que inciden en el aprendizaje.

Esta cuestión es fundamental, ya que, como cita el Informe McKinsey “la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes” (en Barber y Mourshed, 2007: 15)

El aporte específico de la Escuela.

Se han buscado muchos sistemas para poder determinar cuál es el aporte de la Escuela, y específicamente del profesor, al aprendizaje del alumno. Uno de ellos es la medición del Valor Agregado en Educación, que es definido por la OECD como “la contribución de una escuela al crecimiento de los alumnos hacia objetivos educativos establecidos o prescritos (p. ej., el

aprovechamiento cognitivo o niveles mínimos de alfabetización). Esta contribución está aislada de otros factores que contribuyen al progreso educativo de los alumnos” (2011: 13). Así se tiene que el Valor Agregado es el aporte real de la Escuela, dejando de lado factores que no dependen de la Escuela, aporte que, como aclara Valencia et al (2012), supera a lo esperado como progreso de aprendizaje del alumno, es decir, el Valor Agregado es el cuanto más que diferencia una escuela sobre otra descontando el progreso convencional esperado.

A juicio de Murillo (2010), el origen de la implementación de estos sistemas lo encontramos en las reacciones ante el Informe Coleman[§], que indicaba que el “Efecto Escuela” es tan bajo que podemos afirmar que la Escuela no importa (p.4). La reacción entonces, de medir si lo dicho en el Informe Coleman era correcto, y si bien se han realizado numerosos estudios a partir de entonces, utilizando incluso las mismas bases de datos (Jenks y otros, 1972), el “Efecto Escuela” sigue siendo estimado bajo, ubicándose en un 17% (Jenks y otros, 1972), 10% (Mortimore y otros, 1983), entre un 6% y un 20% (Thomas y Mortimore, 1997), 10% (Smith y Tomlinson, 1989), 15% (Fitz-Gibbon, 1991), 7% (Tymms, 1993) y más recientemente, entre un 11% y un 18% para el caso de Chile (LLECE, 2009)

Así se puede ver que la medición de valor agregado estima en la mayoría de los estudios, un efecto escuela de entre un 6% y un 20%, dedicándose la medición a analizar la composición y construcción de este índice en el conjunto de otros elementos. Ante esta evidencia, constata Murillo que es “desmesurada la presión a que son sometidos los centros educativos (2010: 6) dado que es mayor la cantidad de factores contextuales (familia, entorno, motivación interna) que no son manejables por el Centro Educativo. Esto cuestiona asimismo la excesiva importancia que se le atribuye a las mediciones aplicadas a los actores educativos, especialmente la Evaluación Docente, siendo conveniente preguntarse qué valor puede darse a dichas

evaluaciones. El modelo de análisis de los datos debe ser suficientemente complejo como para que cada indicador sea modelado en sus múltiples componentes como un conjunto propio y cuya calibración dependa del efecto particular de cada uno de los componentes, tal como hemos visto más arriba.

La opción metodológica ha privilegiado en los últimos años, en este punto, la utilización de modelos multinivel del tipo jerárquicos lineales.

MÉTODO

Para poder verificar cuál es la conveniencia de la utilización de determinadas fórmulas econométricas y estadísticas en el ámbito educacional realizaremos el ejercicio de ir probando diversas fórmulas tradicionales para medir la relación entre Evaluación Docente y aprendizaje de los alumnos, de manera de ir presentando cada uno de los resultados en su extensión. Esto permitirá mostrar cómo fórmulas aplicadas a la misma base de datos van arrojando resultados distintos, según se va avanzando en la incorporación de variables. Trabajaremos para esto con una base de datos simulada compuesta de un $n=20$, levantada de manera aleatoria, respetando la distribución estadística de los resultados de Evaluación Docente en Chile del año 2012, junto con la tasa de promoción nacional del año 2012**. El factor familia está distribuido según el porcentaje calculado por LLECE, en el Estudio SERCE. La incorporación de otros factores cuando los análisis lo requieran, irán siendo alimentadas de los estudios antes vistos.

Análisis multivariado. Relación entre variables individuales: En este caso el análisis empleado es el análisis de Contingencia y Correlación, que es el análisis que se emplea para medir la intensidad de la relación no causal entre dos variables.

Ejemplos son la medición del Coeficiente de Contingencia y la Correlación ordinal††. Si el coeficiente de Correlación, aplicado el procedimiento de cálculo, se ubica entre 0,3 y -0,3 hablamos de una correlación baja, si por el contrario este está entre 1 y -1, hablamos de una correlación alta.

El hecho que se presente indistintamente el signo positivo como el negativo tiene su base a que cuando uno desea indagar la relación entre factores, debe partir de una hipótesis alternativa (confirmatoria de la relación) que es confrontada con una hipótesis nula (desconfirmatoria). Dado que la forma de enunciar las hipótesis es canónica, se sigue la notación:

En donde θ representa la variable en estudio, y las variables “0” y “1” representan las H (hipótesis) nula y alternativa. Podríamos entonces preguntarnos, respecto de la política de Evaluación Docente, ¿los resultados de la Evaluación Docente tienen relación con los resultados de los alumnos? Así podríamos enunciar que:

$$H_0: \theta^{\text{"rendimiento alumnos"}} = \theta_0$$

$$H_1: \theta = \theta_1$$

$$H_0: \theta^{\text{"dato"}} = \theta_0$$

$$H_1: \theta = \theta_1$$

Teniendo como base los resultados de los alumnos promovidos (considerados en una escala fija numérica del 1,0 al 7,0, con un 4,0 como promoción) son la variable independiente, y que los resultados de la Evaluación Docente (factor a), junto con el “compromiso de la familia” (factor b) son independientes, podemos correr una prueba de Correlación. En nuestra muestra ficticia de $n=20$ sería:

VAR00001 * VAR00002

Medidas simétricas^a

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Coefficiente de contingencia	,409	,258
N de casos válidos		20	

a. Los estadísticos de correlación sólo son aplicables a datos numéricos.

VAR00001 * VAR00003

Medidas simétricas^a

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Coefficiente de contingencia	,243	,264
N de casos válidos		20	

a. Los estadísticos de correlación sólo son aplicables a datos numéricos.

Así, en ambos casos la correlación es baja, al punto que nos haría descartar la relación entre los factores de “Promoción”, “Evaluación Docente” y “Apoyo familiar”. En términos de aceptación o rechazo de Hipótesis, tendríamos que rechazar la Hipótesis nula y descartar la vía de Investigación. Sin embargo, la evidencia bibliográfica e investigativa a anterior (a partir del Informe Colemann) declara que sí hay correlación en al menos uno de los factores, por lo que un modelo tan simple no sería suficiente. La Evaluación Docente quedaría invisibilizada en este tipo de análisis en cuanto a factor determinante en la promoción o no promoción de un alumno y tendría que ser descartado a priori, cuestionando por lo mismo su objetivo y finalidad.

Análisis multivariado. Análisis de regresión lineal (simple): Otra alternativa es explorar la relación causal entre variables, pensando no solo en una sino en varias y suficientes.

La fórmula canónica de expresión es:

$$Y = a + b + n + \dots + \epsilon$$

En donde “Y” sería lo que estamos analizando y “ ”, “ ” y “ ” serían las variables.

Este tipo de análisis exige que se vaya ponderando cada uno de los elementos intervinientes en sí mismos, ya que no siempre un factor es causal de otro. Y es precisamente este detalle el que hace que muchas veces se falle en este análisis, ya que muchas relaciones no necesariamente son completas, como el explicar fenómenos complejos como el puntaje SIMCE, a partir de factores aislados, como es el desempeño de un solo profesor, o de la inversión en equipamiento del establecimiento.

Para el ejemplo que estamos utilizando, deberíamos ampliar la base de datos a otros factores, como son la calificación de la Escuela o Colegio (nivel socioeconómico), la cantidad de alumnos por aula, la escolaridad de los padres, la asistencia a clases. Todos estos elementos forman parte de lo que podría considerarse el influjo en el proceso de aprendizaje. Ampliando la base de datos “n=20” tendríamos que:

$$Y = a + b + c + d + e + \epsilon$$

Con lo que el cruce de correlaciones, considerando un % de error ideal de un 5%, nos arroja un valor como el presentado en la tabla 1. Este tratamiento nos hace descartar a priori varios de los indicadores, por tener una correlación baja en cuanto a la relación con la variable fija. El error puede estar situado en considerar del mismo peso variables que son dependientes entre sí que incluso constituyen una parte de otras. El análisis sigue siendo incorrecto, y el valor real de la variable cuestionada en primer lugar (resultados de la Evaluación Docente) se diluye en su capacidad predictiva de promoción o no promoción de alumnos.

3.3. Análisis multivariado. Relación entre variables múltiples: Una tercera alternativa es analizar la relación entre variables múltiples.

Este procedimiento sigue una lógica muy similar a la anterior, con la diferencia que cada factor se determina específicamente en sí, con lo que el trabajo se multiplica según haya mayor número de variables en juego. En la fórmula canónica su expresión sería:

$$Y = ax_1 + bx_2 + cx_i + \dots + \epsilon$$

En donde el “ ” representa el factor determinante de la variable en cuestión. Por ejemplo, si hablamos de la efectividad de un profesor, y consideramos a “y” como profesor “efectivo”, podríamos decir que esto depende del “índice” de estudios (), del “índice” de trabajo (), del “índice” de satisfacción (), del “índice” de especialización (), y cada índice se determinaría en sí mismo, con un peso relativo. Por ejemplo, el índice de satisfacción (), estaría genera o a su vez por si es casado o no (c), si tiene hijos o no (h), si tiene contrato o no (co), si gana más que su nivel de endeudamiento o no (d), y si ha pensado cambiarse de trabajo en los últimos cinco años (ca). Así en términos matemáticos se podría expresar como:

$$Y = ax_1 + bx_2 + cx_{3_{ch\ co\ d\ ca}} + nx_i \dots + \epsilon$$

La complejidad de este tipo de análisis apuesta a la predicción más fina, pero exige un análisis más detallado de los factores intervinientes, con cruce de datos de mayor complejidad. Esto obligaría a ampliar suficientemente la muestra para que los resultados sean estables, considerando todas las variables, con lo que nuestra muestra “n=20” ya no sería útil. Este elemento manifiesta entonces que la Evaluación Docente, en un modelo Lineal múltiple, pasaría a constituir un elemento de un conjunto de elementos factorizados en una ecuación Lineal, lo que haría que su porcentaje de influencia real sea minimizada e invisibilizada en el sistema. De hecho, al considerar a los profesores como un factor determinante, podríamos considerar, entre otros factores, datos de tipo referencial (como tipo de Universidad de Egreso, años de estudio,

proveniencia socioeconómica), datos estadísticos (notas de pregrado, posesión de postgrado, posesión de otro tipo de perfeccionamiento), y datos de proceso o carrera docente, en donde entraría haber sido sometido a Evaluación Docente, junto con otros factores como proyección laboral y otros. Este sólo dato bastaría para cuestionar si la Evaluación Docente es significativa a nivel de proceso más allá del peso simbólico que puede significar someter a los profesores a evaluaciones periódicas.

Modelos Multinivel. Modelo Lineal Jerárquico:

Los modelos de análisis multifactorial apuntan a la resolución de la interrogante sobre la relación entre una variable dependiente y una o varias variables independientes. Este tipo de análisis presenta, sin embargo, su debilidad al ser aplicado al sistema Escolar, al presentarse los factores anidados por niveles, constatándose interacciones entre los diversos factores y entre diversos niveles. De esta forma, los alumnos agrupados en cursos y los cursos agrupados en establecimientos reciben influencias de relación entre los componentes de los grupos que, a su vez, repercuten en el nivel jerárquicamente inferior de agrupación. Ante esta realidad las posibilidades estadísticas (promediar resultados de alumnos, o considerar los resultados de los alumnos como factores individuales constituyentes de cada aula) terminaban haciendo que las conclusiones se revelaran como falaces (Murillo, 2008), ya sea por la llamada falacia ecológica (atribuir características del contexto a los sujetos) ya sea por la falacia atomística (atribuir características de los sujetos al contexto). La solución ante estas dificultades es la utilización de modelos Multinivel, que consideren el anidamiento de factores intervinientes y la influencia de unos factores sobre otros. El modelo multinivel es en realidad un modelo que considera diversos modelos Lineales múltiples organizados de manera jerárquica, en donde un nivel explicita al otro y asume la relación producida por el otro. Es decir:

$$\begin{array}{c}
 \text{Nivel superior}_1 \\
 \left\{ \begin{array}{l} \text{Nivel inferior}_1 \\ \text{Nivel inferior}_2 \end{array} \right.
 \end{array}
 \begin{array}{c}
 \text{Nivel inferior}_1 \\
 \left\{ \begin{array}{l} \text{Nivel inferior}_1 \\ \text{Nivel inferior}_2 \end{array} \right.
 \end{array}
 \begin{array}{c}
 \left\{ \begin{array}{l} a_{11} \\ a_{12} \\ \vdots \\ a_{1n} \end{array} \right.
 \end{array}
 a_{11} \begin{array}{c} \left\{ \begin{array}{l} f_1 \\ f_2 \\ f_3 \\ f_4 \\ f_5 \\ f_6 \\ \vdots \\ f_n \end{array} \right.
 \end{array}
 + \dots
 a_{1n} \begin{array}{c} \left\{ \begin{array}{l} f_1 \\ f_2 \\ f_3 \\ f_4 \\ f_5 \\ f_6 \\ \vdots \\ f_n \end{array} \right.
 \end{array}$$

En términos estadísticos tendríamos que, ya que en un modelo Lineal múltiple se da que:

$$Y = a_{1x} + b_2x_2 + \epsilon$$

Puede darse que sea el resultante de otra relación especificada en una ecuación independiente, en donde tengamos que:

$$a_{1x} = a_1 + \mu_{ox}$$

De lo cual se tiene que hay un factor común a ambos niveles, que se reconoce como intercepto, y que obliga a que en el segundo nivel se asuma que el “gran promedio” para que sea debe a su vez asumir el efecto aleatorio (de determinado factor agrupador (La fórmula inicial sería):

$$a_{1x} = \beta_{0x} + \beta_n x_{nix} + \epsilon_{ix} \quad (\text{nivel 1})$$

$$\beta_{0x} = \beta_0 + \mu_{0x} ; \beta_n + \mu_{nx} \quad (\text{nivel 2})$$

En donde:

$\alpha_{1x} =$ Rendimiento promedio del alumno 1 en el curso/profesor x

$\beta_{0x} =$ Rendimiento promedio del Curso asociado a profesor x

$\beta_{n \times nix} =$ Factores diferenciales del rendimiento del alumno 1 en el curso/profesor x

$\beta_0 =$ “Gran promedio”, en este caso, promedio del Establecimiento.

$\varepsilon_{ix} =$ Error (varianza constante de $\sigma_{\varepsilon 0}^2$)

$\mu_{nx} =$ Efecto aleatorio (propio del modelo) del Establecimiento, con una varianza de $\sigma_{\mu 0}^2$

El proceso de levantamiento de la Ecuación, entonces, va asumiendo el error que provoca cada nivel de agrupación y estabilizando su efecto en el nivel jerárquicamente superior. El resultante final es la presentación de 4 modelos progresivos, en donde el modelo “1” (también conocido como modelo “nulo”) es el punto de partida para los ajustes y los modelamientos posteriores.

Esta construcción estadística hace que los factores agrupados puedan ser tratados en niveles de manera adecuada, visibilizando los niveles de error y considerando los factores comunes, o interceptos, entre niveles.

En este modelo la Evaluación Docente quedaría visibilizada con mayor claridad en un segundo nivel, sistema escolar, indicando su peso adecuado junto con otros factores.

RESULTADOS

De la insuficiencia a la suficiencia relativa.

Las fórmulas antes descritas, con sus procesos de análisis estadísticos, hacen que la cantidad de información a recoger para poder ponderar el real peso de una variable en un conjunto de factores sea suficientemente alta como para requerir el 100% del Universo posible

de sujetos. La elección de los sujetos para la recolección de información debe, entonces, ser suficientemente acotada antes del inicio del tratamiento estadístico. Se propone, para el caso que inicialmente se ha propuesto como conflicto en todas las fórmulas, considerar la Evaluación Docente como un factor en relación a otros factores indicativos, como lo es la Medición SIMCE, y de la relación entre ambos ponderar, descartando factores relativos a otros elementos (factores que tengan baja correlación con los dos mencionados). Como esta medición no puede ser realizada en un solo año, se requeriría realizar un estudio de medición econométrica que no recogería las características totales de una medición de Valor Agregado, ya que el actual sistema educacional chileno no realiza Evaluación Docente cada año a los mismos sujetos ni aplica la prueba SIMCE cada año a los mismos grupos. Para esto entonces tendríamos que tomar de manera referencial tres procesos que contemplen un antes, un durante y un después de haber sido sometidos a Evaluación Docente y ver el nivel posible de influencia que pueda tener este proceso, entre otros procesos de mejoramiento de las prácticas docentes, sobre los resultados SIMCE.

	Año1 previo a la Evaluación del Desempeño Docente	Año 2 de la Evaluación del Desempeño Docente	Año 3 resultados de la Evaluación del Desempeño Docente
Promedio SIMCE	$\bar{X}A_{js(t)}$	$\bar{X}A_{js(t+1)}$	$\bar{X}A_{js(t+2)}$
Factores asociados al docente	$\frac{\bar{X}A_{js(t)}}{T_{jt}}$	$\frac{\bar{X}A_{js(t+1)}}{T_{jt}}$	$\frac{\bar{X}A_{js(t+2)}}{T_{jt}}$

De lo cual, nos resulta que la fórmula de comparación entre los resultados obtenidos por los conjuntos grupo-curso vinculados al docente evaluado, relativizados con el índice de influencia del profesor (Cerón Lara, 2010), sería:

$$\frac{\bar{X}A_{js(t)}}{T_{jt}} \leq \frac{\bar{X}A_{js(t+1)}}{T_{jt}} \leq \frac{\bar{X}A_{js(t+2)}}{T_{jt}}$$

Ahora bien, si consideramos el resultado de esta comparación como el índice de efectividad de la Evaluación Docente para el mejoramiento de la práctica docente, al que llamaremos “E”, tendremos que el resultado será un comparativo de E a lo largo de tres años.

$$E_t (= \frac{\bar{X}_{js(t)}}{T_{jt}}) \dots \leq \geq E_{t+2}$$

Para poder realizar una consideración adecuada de la influencia del hecho de ser o no ser evaluado por la Evaluación Docente, necesitaremos un grupo de confrontación para verificar esta realidad. Por lo tanto, si tomamos que

$E_t (= \frac{\bar{X}_{js(t)}}{T_{jt}})$, denominaremos $F_t (= \frac{\bar{X}_{js(t)}}{T_{jt}})$ el índice del Docente no sometido a Evaluación Docente, pero que se desempeña con conjuntos de alumnos homogéneos.

Así, la matriz de comparación final sería:

$$\begin{bmatrix} E_t & \dots & E_{t+2} \\ \vdots & \ddots & \vdots \\ F_t & \dots & F_{t+2} \end{bmatrix}$$

Lo que nos indicará que, si el producto final de la curva es significativamente mayor que, se confirmaría que la Evaluación Docente sí es un factor inferencial importante en el resultado de los alumnos, ponderando según cada nivel de resultados, en caso contrario () estaríamos hablando que el proceso de Evaluación Docente no tiene repercusión real sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos.

CONCLUSIONES

La asunción del lenguaje y la lógica económica en el mundo de la Educación ha hecho que la Medición Educacional figure como una apuesta por desarrollar un proceso estadístico con el menor margen de error posible, que al mismo tiempo de cuenta del nivel de efectividad de

cada uno de sus factores. Sin embargo el sistema educativo desconoce que el recurso a las estadísticas implica necesariamente un nivel de ajuste y error. ¿Qué hacer, entonces, ante un sistema particularmente optimista respecto de la posibilidad de medir lo aprendido?. Los sistemas de evaluación de desempeño de profesores son una muestra evidente de esto. Por lo mismo el sistema educacional chileno ha implementado formas de medir a lo largo de todo el proceso educativo, buscando de manera eficiente dar cuenta de los progresos o retrocesos que en determinados ranking puedan manifestar los alumnos. Las consecuencias de esta política de la medición (accountability anclado en la educación) son múltiples, y cada vez más recurrentes, desde la elaboración de mapas de resultados hasta información anexa en sistemas georeferenciales en educación, pasando por bonificaciones en puntaje para efectos del SNED (también conocido como Excelencia Pedagógica, aporte económico directo para establecimientos de excelencia), indicaciones sobre la distribución de dineros recibidos vía asignación para destinarlos a premios o reconocimientos de profesores que han obtenido resultados exitosos en el SIMCE, promoción de directores asociados a buenos resultados SIMCE y campañas de training intencionado para la rendición de la prueba^{††}. Este conjunto de consecuencias inesperadas lleva asociado otro elemento, el de la discriminación en virtud de la posición en el ranking, vinculando de manera equívoca resultado en mediciones estandarizadas con calidad del establecimiento que recibe la asignación. El mal tratamiento de la multiplicidad de mediciones efectuadas provoca que evaluaciones como la aplicada a los docentes en Chile pierda correlato contextual con otras evaluaciones, como es en el caso analizado el SIMCE. La elección de una fórmula econométrica compleja como una comparación diacrónica ajustada con un Modelo Lineal Jerárquico permitiría es el resultante de un largo ejercicio de probar diversas fórmulas hasta llegar a la que actualmente asegura tanto suficiencia como precisión en su levantamiento.

La Evaluación Docente sí puede ser un indicador de la eficacia docente, tanto en Chile como en Latinoamérica, pero sólo si es comparada de manera adecuada con otros indicadores asociados que puedan darle contexto y validez.

REFERENCIAS

- Alvarado, M., Cabezas, G., Falck, D., Ortega, M (2012). La Evaluación Docente y sus instrumentos: discriminación del desempeño docente y asociación con los resultados de los estudiantes. Centro de Estudios Mide UC.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. PREAL.
- Bravo, D., Falck, D., González, R., Manzi, J., Peirano, C. (2008). La relación entre la evaluación docente y el rendimiento de los alumnos: Evidencia para el caso de Chile. Centro de Microdatos Universidad de Chile.
- Cerón, F., Lara, M. (2010). Factores asociados con el rendimiento escolar. Documento de trabajo. MINEDUC - SIMCE.
- Coleman, J. S., Campbell, E.; Hobson, C.; McPartland, J.; Mood, A.; Weinfeld, F. y York, R. (1966). Equality of educational opportunity. Versión digitalizada del Inter-University consortium for political and social research.

Galaz, A., Fuentealba, R., Cornejo, J., Padilla, A. (2011). Estrategias reflexivas en la formación de profesores y de formadores de profesores. Universidad Austral de Chile – Universidad Autónoma de Chile.

Garrido, C (2007). La educación desde la teoría del Capital Humano y el otro. En Revista Educere, año 11, n° 36, pp. 73 – 80. Centro de Estudios de la Universidad, Universidad Autónoma de México. Ciudad de México.

Goldhaber, A., Brewer, D. (1996). Evaluating the effect of teacher degree level on educational performance. En W. Fowler (Ed.), “Developments in school finance”, (pp. 197-210). Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.

Hanushek, E. (2005). Economic outcomes and school quality. International Institute for Educational Planning, Booklet N° 4. UNESCO.

Hopkins, K., Hopkins, B., Glass, G. (1997). Estadística Básica para las Ciencias Sociales y del Comportamiento, tercera edición. Ediciones Prentice Hall. México.

Murillo, F.J. (2008). Los Modelos Multinivel como herramienta para la investigación educativa. Magis. Revista Internacional de Investigación Educativa, 1(1), pp. 17-34.

Murillo, F.J. (2010). ¿Quiénes son los responsables de los resultados de las Evaluaciones?: Hacia un planteamiento de valor agregado en educación. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Volumen 8, Número 4.

Organisation for Economic Cooperation and Development. OECD (1998). Human Capital Investment, an international comparison. Centre for Educational Research and Innovation. OECD Publications.

Organisation for Economic Cooperation and Development. OECD (2011). La medición del aprendizaje de los alumnos: Mejores prácticas para evaluar el valor agregado de las escuelas, OECD Publishing.

Shulmeyer, A. (2002). El estado actual de la Evaluación Docente en trece estados de América Latina, en Conferencia Regional “El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades”, Brasilia.

Treviño, E. (2010) Factores asociados al logro cognitivo de estudiantes de América Latina y el Caribe. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe – Laboratorio Latinomaericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Santiago de Chile.

Valencia, E y Taut, S (2011). Evidencia de inequidad en el acceso a los docentes mejor calificados en la Enseñanza Básica chilena. Santiago de Chile. Informe Técnico MideUC.

Valencia, E., Matus, C. y Bravo, J (2012). Valor agregado: la promesa de una rendición de cuentas más justa y equitativa para las escuelas.

Presentación realizada durante el Congreso Latinoamericano de Medicion Educativa (COLMEE). Santiago de Chile.

Villalobos, G. y Pedroza R (2009). Perspectiva de la teoría del Capital Humano acerca de la relación entre educación y desarrollo económico. En Revista Tiempo de Educar, Vol. 10, Núm. 20, pp. 273-306. Universidad Autónoma del Estado de México. Ciudad de México.

INCORPORACIÓN DE LA DIMENSIÓN AMBIENTAL A LA POLÍTICA INSTITUCIONAL EN UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTATALES MEXICANAS

Lugo, E.¹, Rodríguez, E.², Saenger, C.S.³

^{1,2,3} Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Instituto de Ciencias de la Educación
elisa@uaem.mx, eloisarov@gmail.com, conysaenger@yahoo.fr

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL
Eje Temático: Políticas y Gestión Educativa
a. Construcción, desarrollo y evaluación de políticas educativas

RESUMEN

El deterioro del medio ambiente, siendo uno de los problemas emergentes globales, necesita de espacios que permitan reducirlo. La dimensión ambiental es una ventana que permite la vinculación de los sectores sociales para analizar el problema y plantear estrategias de acción colectiva. Por ello, algunas de las universidades en México han implementado la dimensión ambiental en sus funciones sustantivas como un proceso para asumir la responsabilidad social de apoyar a la solución del problema desde el sector educativo. En este texto se muestran los datos resultados de la aplicación del Instrumento de autoevaluación del Sistema de Manejo Ambiental del Campus Consortium for Environmental Excellence (2000), así como de los elementos mencionados en los documentos oficiales institucionales de tres Universidades Públicas Estatales vinculados con la agenda de política nacional, mostrando las formas en que se ha incorporado la dimensión ambiental en cada uno de ellos y permitiendo su comparación.

Palabras clave: implementación de políticas públicas, dimensión ambiental, universidades.

INTRODUCCIÓN

A través de los años, la sociedad en general ha sido cada vez más afectada por una economía neoliberal desbordada con importantes efectos en todos los sectores y entre ellos se deben destacar los impactos en lo ambiental y el cambio climático, lo que ha conducido a grupos diversos a implementar diversas estrategias para la creación de una cultura ambiental que incorpore una perspectiva multidisciplinar y que sea considerada en los sectores político, económico, laboral, educativo y de salud entre, otros. Autores como González Gaudiano y Arias (2009) señalan que desde hace más de cuatro décadas se gestaron grupos de trabajo binacionales que buscaban enfrentar las adversidades ambientales y también se configuraron otros organismos como Organización de las Naciones Unidas (ONU) desde donde se ha favorecido la integración de comisiones enfocadas a indagar la problemática y plantear alternativas a nivel mundial.

La educación se reconoció como una de las estrategias clave que podían contribuir a plantear alternativas de solución a la problemática ambiental y sus consecuencias, principalmente por su potencial de apropiación, reflexión y legitimación de saberes mediante procesos formativos; de ahí su importancia para favorecer una formación y configuración de una cultura ambiental. En este sentido, las instituciones en todos los niveles integraron sus propios planteamientos sobre la integración del tema ambiental en los planes, programas y modelos educativos.

En el caso de las universidades la integración del tema ambiental, se ha efectuado con diversas propuestas que fueron desde programas institucionales de difusión y prevención, la integración en los planes y programas de formación, la implementación de sistemas de gestión institucionales, creación de espacios de investigación y su integración en la normativa y políticas de este tipo de instituciones; con ello se procuró atender a las necesidades sociales e

institucionales. Incluso algunas universidades iniciaron transformaciones académicas y estructurales con revaloraciones desde su visión y de sus correspondientes funciones sustantivas, asumiendo desde sus discursos de política institucional la responsabilidad social de integrar el tema ambiental como una tarea fundamental. Sin embargo, poco se conocen los resultados de éste tipo estrategias y acciones, de los impactos, logros u obstáculos enfrentados. Por lo que en éste estudio interesó indagar cómo y de qué manera tres UPE lograron integrar e implementar la agenda de política ambiental y favorecer su institucionalización. Aquí se reportan los resultados de una primera fase de estudio que consistió en aplicar un instrumento de evaluación del Sistema de Manejo Ambiental para Universidades y Colegios (2000), diseñada en Estados Unidos elaborada por el Consorcio del Campus de Excelencia Ambiental (CCEA). El instrumento fue traducido y adaptado para su aplicación al contexto mexicano y se configuró en una herramienta para evaluar y analizar las maneras en que en que las políticas de instituciones de educación superior se diseñan, se implementan y se evalúan las políticas ambientales.

MARCO TEÓRICO

Según Aguilar (2007), en el proceso de elaboración de política, están implícitos elementos como la existencia de situaciones problemáticas, acciones concretas y sus resultados que, dependiendo de su eficacia, obligan a revisar las acciones. Las personas, grupos y organizaciones que participan en la elaboración de la agenda y las propuestas suelen influir en el proceso y la estructura de poder. Para el autor, la agenda política considera la elaboración de las políticas, su implementación y el seguimiento de las mismas, lo que permite verificar el alcance de determinada política pública; mediante la evaluación de los procesos, acciones y resultados; y replantearse replantea la agenda y programas específicos. En lo que respecta al modo en que son

incorporadas las problemáticas a la agenda, Aguilar (2007) afirma que existen problemas que se configuran en el sistema político y otros que emanan de las necesidades y preocupaciones de los ciudadanos. Afirma que la existencia de una agenda de los ciudadanos, del estado o del sistema político, mantiene la vinculación entre la sociedad y el estado. El autor, recupera el trabajo de Cobb y Elder y Cobb y Ross quienes afirman la existencia de dos tipos de agenda, una sistémica, pública o constitucional que aborda las cuestiones de los miembros de una comunidad y que tienen la atención pública. Se constituye a nivel más amplio y abarca problemas de contaminación, pobreza, seguridad, etcétera. Aborda cuestiones que van captando la atención pública y se convierten en problemas públicos. La agenda institucional, formal o gubernamental, comprende asuntos aceptados por cualquier instancia gubernamental a nivel local, estatal o nacional, constituyendo una agenda institucional, más concreta que abarca problemas específicos, que son aceptados por políticos y/o funcionarios, (por ejemplo lo ambiental, los programas de salud, etcétera.). Aguilar refiere que un tema se incorpora en la agenda de política cuando cumple ciertos requisitos: ser objeto de atención por el público y que sea de competencia de alguna entidad gubernamental. En ese momento, se puede comenzar el análisis de las acciones que toma el gobierno para responder a las necesidades planteadas y se toman decisiones concretas para establecer estrategias. Las decisiones son influidas por cuatro corrientes: los problemas, las soluciones, los actores participantes y las oportunidades de elección. De esta manera, cada problema particular aunado a los sujetos afectados, determinarán las estrategias a seguir. Otro de los aspectos influyentes son el contexto físico e histórico, las organizaciones e instituciones que están detrás del planteamiento, así como los actores Retomando la propuesta de agenda de Aguilar y llevando su aplicación a la delimitación de agenda de política ambiental, se puede entender como el conjunto de problemas referentes al ambiente, su inclusión en la visión

de los sujetos, las instituciones y organismos gubernamentales, las estrategias empleadas para intervenir y ofrecer soluciones, así como el involucramiento de expertos y actores. La inclusión de temas ambientales en la agenda política depende de cada gobierno, las propuestas en algunos casos se han determinado a partir de factores y estrategias tales como aportes de expertos internacionales, reportes internacionales y trabajos de investigadores de cada país.

Nelson (2007), señala que la agenda política tiende a cambiar o ampliarse atendiendo: a el crecimiento económico (que ha acompañado al crecimiento de las potencias mundiales), a el ciclo y trayectoria de las cuestiones (la explotación de los recursos naturales que han aumentado paulatinamente la problemática ambiental), y a el comportamiento de las organizaciones (como grupos de presión). Según Nelson, “la tarea más importante de la investigación sobre la formación de la agenda consiste en identificar la manera en como las organizaciones establecen sus propias agendas” (2007, p. 109), por lo que la selección de problemas se convierte en una estrategia para conocer cómo se configura la agenda. La autora expresa tres dimensiones marco para establecer problemas pertinentes: 1) la naturaleza controversial o consensual del asunto identificando los asuntos de valencia, que despiertan la afectividad en las respuestas haciéndolas unánimes y no conflictivas, y los asuntos de posición, que comparan dos o más conjuntos de preferencias; 2) la caracterización técnica/científica o social, en la que se aprecia el carácter de las cuestiones relativas a cosas o a personas; y 3) la designación nacional o internacional, que define el área geográfica y el carácter de público o privado (Nelson, 2007, pp. 112-113). Extrapolando lo anterior, específicamente al tema ambiental, se puede mencionar que se percibe la problemática ambiental como un problema social, pues es referente a las personas y específicamente a sus acciones, de carácter internacional público. Sin embargo, aún no se tiene

una coordinación eficiente en la aplicación de estrategias y políticas claras y no se logra trascender hacía la modificación de comportamientos sociales en lo general.

Downs (2007), argumenta que la participación social es un elemento clave en la generación de políticas. La ambigüedad que existe en las políticas ambientales es uno de los aspectos a los que según el autor se debe prestar mayor atención, uniendo perspectivas, estrategias y propuestas, a modo de que se pueda configurar un cambio social que mejore el ambiente.

De la revisión anterior y retomando los elementos planteados para aplicarlos al objeto de estudio, se asume que la agenda ambiental se ha conformado por la creciente problemática mundial en todos los sectores. Los avances tecnológicos y científicos ampliaron el campo teórico ambiental, sin embargo, aún hace falta trabajar en el cambio del comportamiento de las personas, en la conformación de una conciencia social. Es importante mencionar, que en la organización política, es relevante la participación ciudadana, tanto en el establecimiento de políticas como en la generación de propuestas que permitan la creación de normas sociales pertinentes. En las universidades públicas estatales, la adopción de políticas internacionales y nacionales es visible en los discursos oficiales, sin embargo, aún queda pendiente conocer que es lo que se ha implementado y lo que se lleva a la práctica. Si bien la agenda de política nacional considera a las instituciones de educación superior como elementos clave en la realización de las actividades, cabe analizar de qué manera se están creando las agendas institucionales y como se ha generado la integración de la temática ambiental en sus funciones sustantivas de manera transversal.

METODOLOGÍA

En esta investigación se decidió llevar a cabo un estudio de carácter cualitativo, desde un enfoque epistémico analítico-reconstructivo propuesto por Yurén quien afirma que “consiste en separar o abstraer elementos de una totalidad para encontrar las relaciones entre ellos; relaciones que no siempre resultan claras o explícitas (2010:1). Inicialmente realizamos una revisión bibliográfica y de documentos oficiales de las UPE para ubicar los discursos asociados a la política ambiental en apartados relativos a la Misión y, la Visión y sus Programas de Desarrollo Institucional (PIDE). Elaboramos un primer andamiaje teórico, que permitió la comprensión de conceptos base de política pública, política educativa y procesos de implementación de políticas y de agenda ambiental en universidades. El estudio se realizó en tres universidades públicas estatales, (UPE) 1. El trabajo de campo demandó recopilar datos en dos fases. En la primera fase, se empleó el instrumento denominado Lista de autoevaluación del Sistema de Gestión Ambiental para Universidades y Colegio² aplicado a los responsables institucionales del programa ambiental de las tres UPE. En la segunda fase, se aplicaron entrevistas a agentes y/o promotores de la integración del tema ambiental en las UPE³. El instrumento, consta de 33 reactivos y se basa en un sistema de valoración numérico y analítico⁴; permite aportar comentarios y reconocer de qué manera se organiza e incorpora la dimensión ambiental en la agenda de política institucional y cómo estas políticas se relacionan con las funciones sustantivas de las UPE’s.

1 Entre los criterios de selección de las instituciones elegidas se consideraron que fueran de distintas regiones del país, (norte, centro y sur) y que hubieran incorporado el tema de la dimensión ambiental en sus políticas y acciones. Una UPE-1 había sido pionera a nivel nacional en incorporar los temas ambientales; otra UPE-2, contaba con 60 años incorporando temas

ambientales en sus funciones sustantivas; y la última UPE-3, era una institución joven que recientemente integraba las políticas ambientales.

2 Tras la revisión de algunas investigaciones y propuestas de evaluación de sistemas de gestión ambiental en universidades a nivel internacional y nacional, identificamos un instrumento denominado como Lista de autoevaluación del Sistema de Gestión Ambiental para Universidades y Colegios, elaborado para identificar prácticas o elementos que mejoran el desempeño ambiental de una universidad (Campus Consortium for Environmental Excellence, 2000: 1)

3 En este trabajo sólo reportamos los resultados de la primera fase del estudio.

4 Las valoraciones se otorgan dependiendo del nivel de acción que se considera tiene la institución, asignando de cero a tres puntos, teniendo como calificación máxima 99.

El instrumento utilizado integra 5 secciones interconectadas que se caracterizan por lo siguiente: a) Política ambiental. Refiere formas de establecer la política ambiental por los líderes ejecutivos, como se documentan y comunican ampliamente. La política incluye un compromiso de mejora continua, previene la contaminación, el cumplimiento regulatorio y un marco de gestión; b) Planificación. Identifica los principales impactos ambientales asociados con las actividades y operaciones de la universidad, el cumplimiento de los requerimientos legales, los compromisos en forma de objetivos, destinos y la definición de programas para alcanzar los objetivos y metas; c) Implementación y operación. Incluye la definición y comunicación de los roles y responsabilidades de las autoridades y la administración, comprende el desarrollo e implementación de procedimientos operativos y los programas escritos, entrenamiento de funcionarios y demás personal, así como la definición de controles operacionales y procedimientos de respuesta a emergencias para prevenir y responder a incidentes ambientales;

d) Comprobación y acción correctora: Incluye el seguimiento y la medición de los parámetros ambientales para evaluar el desempeño, la realización de auditorías y evaluaciones, los procedimientos de acciones correctivas en caso de que las prácticas especificadas no se sigan en respuesta a incidentes ambientales y procedimientos para auditar el desempeño del sistema de gestión ambiental; e) Revisión de la gestión: Revisiones periódicas por la dirección para asegurar que el sistema de gestión ambiental sea idóneo, adecuado y eficiente (Campus Consortium for Environmental Excellence, 2000: 3-4).

Resultados. Aproximación a la agenda de política ambiental en tres UPE

El análisis permitió un primer acercamiento a las prácticas efectivas de las UPE en sus acciones concretas. El resultado del análisis de datos provenientes de la lista autoevaluación del sistema de gestión ambiental implementado y de los documentos oficiales de cada universidad objeto de estudio se presenta a continuación.

a) Panorama Político Ambiental de la UPE-1.- Esta institución obtuvo un total de 84 puntos de 99, - de acuerdo por con los estándares establecidos por el Campus Consortium for Environmental Excellence, 2000- este puntaje representa un 88.3% de eficiencia en el planteamiento e implementación del Sistema de Manejo Ambiental (SMA). La política estaba aprobada y definida por la rectoría, se reflejaba el compromiso y el examen de los impactos ambientales institucionales y se mantenía una revisión periódica. Los compromisos abarcaban la educación ambiental en las facultades y tenían proyección hacia la vinculación social y el cumplimiento de normativas ambientales. La política era clara y definida en cuanto al establecimiento de sus objetivos y su evaluación, se difundía a la comunidad institucional y se encontraba disponible para estudiantes y externos y aceptaba modificaciones pertinentes. En la planeación del SMA, existían procedimientos para identificar los impactos ambientales

significativos, pero sólo una parte de la información estaba actualizada. Los objetivos consideraban todos los impactos ambientales significativos y se mantenía abierta a actualizaciones legales y procedimientos documentados; actualizaba metas y objetivos ambientales en todas las funciones de la universidad. La implementación y operación, se reportó la designación de un representante del programa ambiental y de sus funciones, la el cual tenía como compromiso, asegurar la implementación del sistema y reportar periódicamente los avances. Las responsabilidades de cada una de las subáreas estaban definidas y la comunicación con los actores correspondientes asegurada, se contaba con recursos esenciales para la aplicación y manejo eficaz. Se establecieron procedimientos para identificar necesidades de formación ambiental de profesores, personal y estudiantes, sin embargo no fue posible existen procedimientos para asegurar que todos los actores de la comunidad universitaria recibieran la formación e información de manera oportuna

El proceso de comunicación interna para retroalimentar el SMA recupera comentarios de la comunidad universitaria y agentes externos y es revisado con regularidad. Los documentos están disponibles facilitando una orientación a quien la requiera y se mantienen en revisión periódica. Sin embargo, no se cuenta con un responsable para la creación o modificación de documentos y registros. Las actividades relacionadas con los impactos ambientales significativos estaban documentadas y existían procedimientos para garantizar que los actores influyan en las actividades. La ausencia de un control operativo no descarta que puedan presentarse fallas y que los procesos no sean revisados periódicamente. La comprobación y acciones correctoras, se realiza de manera informal y el sistema de identificación de la información necesaria para la evaluación y los informes son debidamente conservados para disponer de ellos, son acordes a los requisitos de operación y pueden ser recuperados con facilidad, pero sin un proceso de revisión

regular. La evaluación es resultado de incidentes negativos y es revisada sólo bajo el escrutinio de algunas unidades funcionales y reglamentos de los que son responsables, sin procedimientos escritos para el análisis de la información. Los resultados no son compartidos a toda la institución y se piensa que no interfieren en la implementación de acciones correctivas para prevenir problemas futuros y plantear acciones preventivas necesarias. En la revisión de la gestión, se reportó que se revisa de manera periódica para asegurar su conveniencia, adecuación y eficacia sin un calendario establecido. Se logró apoyo de la dirección para realizar cambios en la política institucional en el SMA y los cambios se registraron en documentos oficiales.

En los documentos oficiales de la UPE-1, se encontró que la misión institucional alude a formar profesionales con una visión clara del mundo actual, dentro de la que se consideren los aspectos ambientales. Se reportan algunos desafíos contextuales para la universidad en los que se destaca la búsqueda del fortalecimiento de la función social de la institución y la atención a problemáticas como el deterioro ambiental; además se plantea la búsqueda de calidad e innovación en todas las funciones sustantivas incorporando la dimensión ambiental mediante la inclusión y la sostenibilidad como elementos de pertinencia curricular. El PIDE menciona como principios la sostenibilidad, complementado con las líneas de trabajo, entre las que se manifestó incrementar la flexibilidad curricular de programas de licenciatura, consolidar el modelo de formación universitaria integral y el desarrollo de competencias transversales y específicas a través de dimensiones como la de responsabilidad social y la sustentabilidad; sostener los esfuerzos de ampliación y diversificación de la oferta educativa de manera flexible e innovadora, apoyar el desarrollo de la sociedad del conocimiento para atender las necesidades de cobertura, equidad y profesionalización y así garantizar el desarrollo sostenible. Otras líneas de trabajo planteadas, fueron: incrementar programas y proyectos de vinculación y evaluar su impacto con

la sociedad, entre los que se mencionan los referentes al desarrollo sustentable; mantener los esfuerzos de incorporación de la perspectiva ambiental en todo el quehacer institucional buscando la consolidación, estrategias de formación docente en temas de ambiente y sustentabilidad a manera de impactar en los currículos profesionales y de posgrado, así como en los estudiantes; consolidar las alianzas estratégicas de la institución con otras, como con el COMPLEXUS; fortalecer el sistema integral de planeación institucional; así como proveer espacios físicos para el desarrollo institucional protegiendo al ambiente. En las líneas de trabajo planteadas por la institución, se estableció la Agenda Ambiental, mecanismo creado por iniciativa de Rectoría para la coordinación y colaboración horizontal de las entidades académicas y administrativas, articulando con programas ambientales mediante proyectos estratégicos.

b) Panorama Político Ambiental de la Upe-2. Esta institución, obtuvo 52 puntos de 99, con un 48.6% de eficiencia en el planteamiento e implementación del SMA. Reportó una propuesta de política ambiental dirigida a la rectoría pero está aún no había sido aprobada. La propuesta reflejaba la preocupación por modificar la magnitud de los impactos ambientales y demandaba realizar actividades específicas en la institución. Contenía compromisos claros para la Educación Ambiental de la institución con proyección al exterior, además de que procuraba el cumplimiento de las leyes y reglamentos ambientales. Sin embargo, según lo reportado, no se contaba con una descripción clara de los procesos de evaluación del desempeño de acciones ambientales, no se comunicaban acciones a la comunidad universitaria y no existía documentación de las mismas. La planeación de la política, se reportó como en proceso de identificar los impactos ambientales los cuales eran limitados y no se mantuvo información actualizada. Los objetivos ambientales, tomaron en cuenta sólo algunos impactos ambientales, pero consideraban requerimientos legales aplicables para identificar sistemáticamente las

modificaciones para su política. Las metas y objetivos ambientales institucionales se establecieron y se tienen documentados para asegurar el cumplimiento de normas y tecnologías pero sin proceso que garantice que éstos sean revisados y mantenidos regularmente. En la implementación y operación, se indicó que las funciones de los y responsabilidades para la aplicación del SMA estaban parcialmente definidos pero no habían sido documentados o comunicados a la comunidad académica, por lo que muy pocos actores participaron en este tipo de acciones. Además existió un proceso para identificar las necesidades de capacitación basado en los requerimientos de la normativa institucional, pero no se identificaron cubre la identificación de las necesidades de capacitación en las facultades con los grupos que podrían tener un mayor impacto en la institución. También se afirma que se diseñaron procedimientos para asegurar la formación de estudiantes y profesores en cuestiones ambientales, aunque ello no garantiza que todos estén familiarizados con los compromisos asumidos por la institución ni con las acciones que les tocaría realizar, pues los procedimientos de comunicación son informales y limitados a normativas ambientales. Los documentos importantes están identificados y son mantenidos en orden mediante procedimientos informales con un procedimiento de control específico. Se reportó que las operaciones y actividades que pueden causar impactos ambientales significativos se encuentran documentadas para garantizar el funcionamiento eficaz del SMA al igual que el establecimiento de los requisitos de formación para la comunidad universitaria. Se han establecido controles operativos y procedimientos para situaciones de riesgo del SMA, pero no mantienen una revisión periódica y no se difunden externamente. Se cuenta con un proceso de identificación de accidentes y emergencias para darles respuesta, pero no se mantienen en revisión periódica, ni presentan un procedimiento de investigación de los accidentes para revisar los procedimientos de respuesta a los mismos. La comprobación y acciones correctoras, existen

en un sistema informal de identificación de la información necesaria para la evaluación y que éste, presta atención solo a las evaluaciones externas, la comparación con otras instituciones y los indicadores de desempeño. Se cuenta con un programa de evaluación formal que incluye el registro de las evaluaciones realizadas para garantizar el cumplimiento de las normativas ambientales, frecuencias y requisitos establecidos en las evaluaciones; la información se recopila por las unidades administrativas correspondientes, pero no existen procedimientos escritos para el análisis o recolección de información sobre las deficiencias y áreas de preocupación del SMA y los datos no son compartidos con el resto de la institución. Respecto a la revisión de la gestión, se reportó que la rectoría no tiene planes de revisar el SMA para determinar su idoneidad o proponer adecuaciones y mejorar su eficacia, recibe información referente a las cuestiones del cumplimiento de las normativas y tiene la libertad de proporcionar guías, directrices o sugerencias para el cumplimiento de proyectos.

En lo concerniente a los documentos oficiales de la UPE-2, se observaron diferencias de lo reportado en la SMA, pues en el PIDE vigente se presenta como misión constituirse en una institución educativa amplia, incluyente y generosa, en la que sus funciones sustantivas alcancen niveles de calidad y pertinencia social, centrándose en el estudiante y en el entorno, poniendo énfasis en el ser humano que se forma bajo una dimensión integral, para que aprenda a conocer, a hacer, a convivir, a emprender y a ser. Además se plantea que la primacía del criterio académico debe asegurar el cumplimiento cabal de las funciones y tareas de la universidad: el ejercicio del pensamiento libre y crítico, la generación y aplicación del conocimiento, la promoción de valores, la universalidad, la tolerancia, y la responsabilidad social para la construcción de un desarrollo equitativo, justo y sustentable, manteniéndose abierta y flexible a la problemática de su entorno mediante la vinculación social, generando espacios de diálogo y

fomentando la participación ciudadana en la construcción de programas que favorezcan la promoción del bienestar, preservando las identidades del entorno cultural, así como los recursos naturales en los ámbitos estatal, regional y nacional.

Los estatutos universitarios, especifican que el modelo educativo debe estar apegado a la perspectiva de la formación integral y del desarrollo sustentable y se especifica que las políticas de diseño de programas de estudio de la institución se instrumentarán con el modelo educativo, para tratar de atender a las problemáticas del entorno, de fomentar el desarrollo sustentable, procurar el desarrollo humano, el desarrollo y la actualización del personal académico y administrativo. Se estableció un programa cuyos objetivos eran implantar acciones tendientes a mejorar la calidad ambiental en la institución a través de la minimización y manejo integral de los residuos, de la ejecución de acciones de educación ambiental, del ahorro y uso eficiente de energía, de mejorar el entorno natural y la arquitectura del paisaje y efectuar prácticas para abatir el riesgo y promover la seguridad en las instalaciones.

c) Panorama Político Ambiental de la UPE-3. Esta universidad obtuvo un total de 32 puntos de 99, con un 25.7% de eficiencia en el planteamiento e implementación del SMA. La política del SMA sido establecida y entregada a la rectoría pero que no se ha refrendado ni aprobado por los cauces de política institucional. Sin embargo, la política refleja la naturaleza, magnitud e impactos ambientales de las actividades de la institución y sus servicios incluyendo compromisos para la mejora continua de su desempeño, en la que se incluyen la prevención de la contaminación y la conservación de los recursos. Además, la política ambiental es específica para guiar el establecimiento de objetivos y políticas ambientales aunque no se describa de manera clara su uso, evaluación o presentación de informes específicos. En cuanto a la comunicación y difusión de la normativa ambiental, se manifestó que esta es comunicada a los

profesores, personal y estudiantes mediante las interacciones con el personal del área, y que no existe un proceso para asegurar su revisión periódica para adaptar los cambios institucionales o las percepciones; sin embargo se manifiesta que la información es accesible. En la planeación, no existe un proceso para identificar los impactos ambientales significativos asociados con las operaciones y actividades del SMA, pero estos fueron contemplados y documentados en el establecimiento de los objetivos ambientales institucionales. Se mencionó que existe un proceso informal para identificar, acceder y actualizar algunos de los documentos legales aplicables; además de que los objetivos y metas ambientales están establecidos y documentados, pero que no existe un proceso periódico de revisión y no se articula a las distintas funciones de la institución. En la implementación y operación, se reconoció que a pesar de que existen roles internos y externos definidos sobre las responsabilidades y las autoridades que deberán garantizar el funcionamiento del SMA, no se documentan o comunican claramente al personal y/o profesores. Existe un proceso para proporcionar información a los actores educativos asegura su conocimiento sobre cuestiones ambientales de importancia, sin embargo, la información está limitada a los lineamientos y normativas. La institución cuenta con una documentación específica que describe los elementos centrales del SMA y proporciona orientaciones a la comunidad de dónde encontrar y clasificar documentación relacionada con el ambiente, pero ésta no se mantiene actualizada. Las operaciones y actividades asociadas a impactos ambientales significativos están identificadas, falta capacitación al personal y/o estudiantes que puedan controlar e influir en tales actividades. Se establecieron procedimientos para responder a situaciones definidas para evitar fallos en el SMA y para la identificación de accidentes, pero no existe un mecanismo de revisión y actualización periódica. En la comprobación y acciones correctoras, se encontró que no existe un proceso formal para la evaluación del funcionamiento

del SMA, ni personal que revise periódicamente documentos de seguimiento, por ello, se conservan documentos que avalan el cumplimiento de normas externas. Al parecer, no existe un proceso formal para determinar el cumplimiento de leyes y reglamentos ambientales, ni proyectos ni procesos de evaluación de los resultados de la implementación de determinadas acciones que permitan realizar acciones alternativas. No existen procesos de verificación de realización de acciones correctivas, ni de evaluación de las mismas. En la revisión de la gestión se afirmó que no existe ningún acuerdo con la administración central para revisar o adecuar el SMA.

En los documentos oficiales de la UPE-3, observamos que la misión alude a ser una institución pública y autónoma, que genera, recrea y extiende el conocimiento; forma profesionales, capaces, críticos, propositivos y creativos, con espíritu ético y humanista, con conciencia histórica y social; y comprende y anticipa la complejidad de la realidad social, para incidir con responsabilidad en el desarrollo de su estado y de México, con respeto a la identidad cultural de los pueblos, a la biodiversidad y al ambiente. En el PIDE, se enuncian 18 ejes de actuación y el primero de ellos abarca los problemas de desarrollo económico y las alternativas de sustentabilidad. Además, se enfatiza como política la promoción activa de programas y proyectos tendientes a establecer una cultura por la sustentabilidad ambiental y enmarcan la sustentabilidad como principio de respeto al ambiente y al patrimonio de las generaciones futuras en su marco de actuación. Se destaca la responsabilidad social con el entorno y se suscribe al Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible, estructurando 10 programas universitarios y sus correspondientes subprogramas, que abarcan las funciones sustantivas, la gestión y el quehacer docente. Se refiere al compromiso de ampliar la capacidad de respuesta a las necesidades de la sociedad con sentido de responsabilidad, pertinencia,

equidad, respeto a la identidad y diversidad cultural, así como a la biodiversidad y al ambiente. A través del programa institucional, se establecen objetivos relacionados con la solución de problemas como: pobreza, morbilidad, mortalidad, analfabetismo, inequidad de género, deterioro ambiental, migración y dispersión de la población, entre otros. La institución asume retos y compromisos para combatir la desigualdad; reducir diferencias y desequilibrios económicos locales; redistribuir capital intelectual, entre otros y mejorar las prácticas de interrelación del ser humano con el medio ambiente, combatir políticas de depredación ambiental, generar conciencia ecológica, proponer políticas públicas responsables, investigar los mecanismos y acciones adecuadas para contrarrestar el cambio climático y diseñar prácticas educativas de responsabilidad social en sus estudiantes y dentro de la comunidad universitaria.

RESULTADOS

La revisión realizada a la agenda de política de las universidades y la aplicación de un instrumento de autoevaluación aplicado en tres responsables institucionales, permitió identificar que la problemática ambiental forma parte de los discursos oficiales y que se encuentra integrada como elemento a atender en la agenda formal de política de los tres casos estudiados. También identificamos que la incorporación de la dimensión ambiental a la política institucional de las universidades parte de la influencia de los compromisos asumidos con la política federal, que intentan materializarse en discursos de política educativa, y que logran permear los PIDE y los programas institucionales de las universidades. Sin embargo, consideramos que aún existen brechas que no permiten afianzar los programas y las acciones específicas y llegar a institucionalizarse y repercutir en su integración a todas las funciones universitarias como la formación de los estudiantes y preparación de los docentes como para impactar en la

construcción de una cultura institucional. Por lo que deben generarse mecanismos de seguimiento, monitoreo y mejora, de la implementación de la política ambiental en todos los niveles de la estructura organizacional de la universidad. De igual importancia se debe recuperar las experiencias de formación, investigación, vinculación y difusión, realizadas por los distintos actores universitarios y favorecer la toma de conciencia sobre el tema ambiental; así como objetivos que se persiguen, determinar las acciones que se realizarán, establecer controles y evaluar cada una de ellas para mejorar la cultura ambiental.

Ubicamos que en las universidades consultadas se reporta un posicionamiento inicial respecto a la problemática ambiental, se parte del reconocimiento de que es necesario tomar decisiones que impacten en otros niveles de las instituciones; además se enfatizó la falta de vinculación y/o apoyo institucional, y la carencia de acciones de seguimiento para comprobar su efectividad e impacto. La institución que obtuvo la mayor puntuación, contaba con apoyo institucional, el cual había sido crucial para la realización de actividades, la implementación de normativas ambientales institucionales y la definición e instrumentación de procesos formativos. Mientras que las otras dos instituciones, se encontraban en proceso de concretar el apoyo institucional y de otros sectores o grupos institucionales que esperaban contribuyeran en avalar las propuestas y afianzar su aplicación y seguimiento institucional. En lo que refiere a la agenda política, las tres instituciones integraron propuestas en lo ambiental en los lineamientos establecidos, lo que se reafirmó en las directrices y líneas establecidas en los estatutos universitarios y en los programas de trabajo señalados en sus Planes Institucionales de Desarrollo. Sin embargo, en el área de planeación, dos de las instituciones refirieron que ya estaba integrado el tema ambiental y la última universidad reportó que los planteamientos

establecidos en ese caso, no se habían revisado y actualizado pues no se contaba con mecanismos para ello.

Como parte del proceso de implementación de las políticas y el establecimiento de las agendas, Patterson, Davison y Ripley (1985) mencionan que éstas, configuran y legitiman los programas específicos de atención a los problemas públicos. Según lo encontrado en los casos revisados, se puede afirmar que el surgimiento de los programas institucionales responde a la intención de autoridades y grupos de gestión de primer nivel de la universidad por atender las problemáticas ambientales contextuales (ya sea globales y locales, como de cada institución). También la implementación de la política se concretó en la producción de acciones que pretendían dar cumplimiento a las normativas establecidas. El apoyo institucional en la implementación de políticas ambientales resultó un aspecto clave aunado a la definición de las funciones de los responsables de dirigir los programas y proyectos específicos, así como los recursos necesarios para la capacitación y formación no solo de ellos, sino de la comunidad académica en general. En los tres casos, se reconoce que no basta con tener desarrollado un documento normativo institucional, sino que es necesario su difusión y apropiación por parte de los actores de la institución a modo que se pueda avanzar en la aplicación de los lineamientos y objetivos establecidos y lograr un mayor involucramiento, convencimiento y participación de quienes integran la comunidad universitaria.

Los informantes clave, revelan que la mayoría de los procesos de evaluación de las políticas institucionales se realiza en su mayoría de manera informal, lo que implica un problema para determinar en qué áreas se están realizando mayor número de acciones, cuáles han sido sus efectos y de qué manera repercuten en los actores educativos y en la calidad de los procesos formativos. También destaca la necesidad de asignar responsables de la evaluación, la atención a

las necesidades emergentes, así como la falta de apoyo de las autoridades, (por lo menos en dos de las instituciones) que tiende a sesgar la posibilidad de evaluación de las estrategias planteadas y corroborar los efectos de la toma de decisiones respecto al manejo y control de recursos ambientales, de necesidades de formación específicas o de investigación, e incluso modificaciones organizacionales o de normas o reglamentos institucionales que contribuyan a la implementación y fortalecimiento de la agenda de política ambiental dentro de este tipo de instituciones.

Para finalizar, si bien, las agendas de política implementadas en las universidades seleccionadas, responden en un primer momento, a planteamientos y sugerencias emanados de la política nacional para incluir la temática ambiental en los PIDE's como parte de esfuerzos que se realizan para atender un problema público general, las acciones realizadas siguen siendo insuficientes. Al parecer, la agenda ambiental institucional aplica sólo en determinadas áreas de conocimiento y no se afianza en la cultura de la evaluación, dando seguimiento a los compromisos agendados y los efectos en la comunidad universitaria y en la sociedad en general. En la siguiente fase de la investigación se retoman las voces de otros informantes clave, considerados como agentes de cambio con los que se recupera y analiza opiniones, experiencias y retos que se enfrentan las universidades públicas en la integración de la cultura ambiental y las formas en que puede favorecerse la apropiación de los actores educativos y afianzar el desarrollo de una conciencia reflexiva y ética de los futuros profesionales y ciudadanos.

REFERENCIAS

Aguilar, L. F. (2007), (Coord.) El estudio de las políticas públicas. 3ª Ed. Miguel Ángel Porrúa. México.

Consortium For Environmenral Excellence. (2000). Environmental Management System Self – Assessment Checklist. Nexus Environmental Partners One Financial Center. Estados Unidos.

Downs, A. (2007), “El ciclo de atención a los problemas sociales”. Los altibajos de la Ecología. En: Aguilar, L. F. (2007), (Coord.) Problemas públicos y agenda de gobierno. 3ª. Ed. Miguel Ángel Porrúa. México.

Patterson, S.C., Davidson, R. H. y Ripley, R. B. (1985), A perfect more union: Introduction to an American Government, 3a. Ed. Dorsey Press, Estados Unidos.

Universidad Autónoma de Chiapas (2011 b). Proyecto Académico 2010-2014. Generación y Gestión para la Innovación. UNACH, México.

Universidad Autónoma de San Luis Potosí (2009). La UASLP hoy. UASLP. México. Consultado en línea el 30 de Octubre de 2011 desde:
<http://www.uaslp.mx/Spanish/Institucional/uaslp hoy/Paginas/default.aspx>

Universidad Autónoma del Estado de Morelos (2007). Plan Institucional de Desarrollo Educativo 2007-2013. México. P. 33 Consultado en línea el 26 de Septiembre de 2011, desde:
<http://www.uaem.mx/transparencia/pdf/PIDE.pdf>

Yurén, T. (2010), Modos epistémicos en la investigación educativa. Guión teórico para audiovisual. Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Instituto de Ciencias de la Educación. México.

González, Gaudiano Edgar y Arias Ortega Miguel Ángel (2009). La educación ambiental institucionalizada: actos fallidos y horizontes de posibilidad. Perfiles Educativos | vol. XXXI, núm. 124, 2009 | IISUE-UNAM. pp. 58- 68.

Aguilar, L. F. (2007 a). (Coord.) Problemas públicos y agenda de gobierno. 3ª. Ed. Miguel Ángel Porrúa. México.

Universidad Autónoma de Chiapas. (2011 a). Antecedentes. La creación de la UNACH.
Consultado en línea el 6 de Agosto de 2011 desde:
<http://www.unach.mx/antecedentes.htm>

LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL, EJE ESTRATÉGICO DEL PLAN DE DESARROLLO INSTITUCIONAL: EL CASO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA, AÑO 2011

Ibarra, H. ¹, Salmán, M. ², Avantes, J. ³

^{1,2,3} Facultad de Ciencias Sociales, Sinaloa, México

elenaibarraes@gmail.com, chayitosalman@gmail.com, alfredo.avantes@gmail.com

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL
Eje Temático: Política y Gestión Educativa.

a) Construcción, desarrollo y evaluación de políticas educativas

RESUMEN / ABSTRACT

Frente a la globalización en la educación universitaria, el adecuado seguimiento a las estrategias institucionales, fortalecería la movilidad estudiantil a nivel nacional e internacional, ya que sería una herramienta de aseguramiento de la calidad en la formación profesional de los estudiantes.

La movilidad es una estrategia de prioridad en la política educativa hoy en día, múltiples modelos han surgido en todo el mundo. La internacionalización de las universidades requiere de un modelo homogéneo, por tal motivo la relación que tienen las universidades en varios países del Continente Americano desde el norte hasta el sur e incluso en el continente europeo, con programas promotores de programas de intercambio estudiantil como es el caso del Consorcio para la Colaboración de la Educación Superior (CONAHEC), ayudan a que se consoliden las metas institucionales.

La Facultad de Ciencias Sociales de la UAS (Universidad Autónoma de Sinaloa), es un claro ejemplo de la lucha de las universidades públicas en México por lograr la

internacionalización; los resultados de su participación en programas de movilidad estudiantil que ayuden a la formación profesional de los estudiantes se ve reflejado en los logros de los mismos, cuando se ven sometidos al contacto con otras culturas.

STUDENT MOBILITY - THE STRATEGIC ELEMENT FOR THE INSTITUTIONAL DEVELOPMENT PLAN: THE CASE OF THE SOCIAL SCIENCES FACULTY AT THE AUTONOMOUS UNIVERSITY OF SINALOA.

Facing globalization in college education, the proper follow up to institutional strategies, will improve student's mobility in a national and international context, this as a result of ensuring the quality in the professional development of the students.

Mobility, it's a prime strategy in education policy today, a variety of similar models have arise around the world, college internationalization requires a standard model, therefore, college relations with countries in America, from the south to the north and even in European countries it's of the out most importance . With innovative interchange student programs such as “Cosortium for North American Student Exchange Program (CONAHEC), this type of relations help to achieve institutional goals.

The Social Sciences Faculty of UAS University (Autonomous University of Sinaloa), it's a clear example of the struggle of Mexican Universities in their search for internationalization, the results of the participation of this institution in student's mobility programs that promotes the professional development of the students it's only measured by its accomplishments when compared with other cultures.

Palabras clave: Movilidad estudiantil, internacionalización, estrategia institucional, formación integral.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo consiste en mostrar desarrollo de la movilidad estudiantil procedente de la participación de los estudiantes de los cuatro programas educativos (Economía, Ciencias de la Comunicación, Sociología y Comercio Internacional) de la Facultad de Ciencias Sociales en el año 2011, como resultado de las políticas institucionales que la UAS (Universidad Autónoma de Sinaloa) plantea en su Plan de Desarrollo Institucional “Visión 2013” (UAS, 2009)

Se dan a conocer los resultados de las actividades de movilidad estudiantil nacional e internacional en la Facultad de Ciencias Sociales de la UAS, y su impacto en la formación de los estudiantes, pretendiendo contrastar estos resultados con las metas impuestas con las autoridades universitarias de la UAS.

MARCO TEÓRICO

De acuerdo al pensamiento de Pamela Cox (2005): “El ingenio humano se enriquece cuando la mente conoce culturas, y florecen nuevas ideas cuando los jóvenes interactúan con los profesionales y científicos más cultos y experimentados”

Para algunos la definición de internacionalización de la educación tiene ver con la movilidad académica de los estudiantes y profesores; las vinculaciones internacionales, nuevos programas académicos internacionales. Para otros, recibir educación fuera de tu país de origen, con otros planes de estudio. Para muchos significa la inclusión de una dimensión intercultural en el plan de estudios. Lo cierto es que existen distintas acepciones de la internacionalización para diferentes personas, por ello hay muchísima confusión sobre su significado, reflejando la realidad sobre este tema y los retos que tiene la educación superior en la homogenización para

plantear las estrategias que impacten objetivamente en la formación de los estudiantes (De Wit, Jaramillo, Gacel-Avila ,2005).

Según la IESALC (Asociación Venezolana de Rectores Universitarios, Ministerio de Educación Superior, durante los años 90, en casi toda Latinoamérica las autoridades gubernamentales e institucionales, impulsaron la internacionalización de la educación superior como respuesta a la globalización y a los acuerdos de integración regional, como expectativa para utilizar la cooperación internacional y así reducir las asimetrías de desarrollo entre sus contrapartes. (Didou, 2004).

América del Sur y América del Norte representan respectivamente el 7% y 4% de los estudiantes escolarizados fuera de su país de origen. En su gran mayoría, estudian en Estados Unidos. Estados Unidos recibe un número importante de estudiantes del continente americano (principalmente canadienses, mexicanos, brasileños y colombianos. Así, el 53 % de los estudiantes suramericanos expatriados siguen sus estudios en Estados Unidos, en donde representan el 6% de los extranjeros. De igual forma, España y Portugal se distinguen por el significativo porcentaje de los estudiantes que allí cursan su carrera (Fabr , 2005).

Como espacio de recepción de estudiantes extranjeros, América Latina es escasamente competitiva; los becarios americanos sólo van en un 2.5% a México, 2.1% a Argentina, 1.4% a Brasil y 1.3% a Chile según el Institute of Internal Education.

En países como Argentina, Cuba, Chile, México, Uruguay, son altamente expulsores, por lo que la matrícula de estudiantes internacionales es menor que las nacionales por lo que es muy difícil desencadenar procesos de internacionalización.

En México, las políticas educativas ya contemplaban desde el 2001 en su Plan Nacional de Educación, la importancia de ampliar la cooperación internacional, formando alianzas

estratégicas en las áreas de cultura y educación, fortaleciendo los programas de intercambio y movilidad de estudiantes y profesores; estableciendo redes de colaboración en diversos campos académicos (De Witt et al 2005).

Hoy en día y atendiendo a las políticas en materia de educación en México incluidas en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, además de la necesidad de ser cada vez más competitiva; la Universidad Autónoma de Sinaloa ha establecido vínculos de colaboración con distintos organismos y consorcios como la OECD (Organización para la cooperación y el desarrollo económico), CUMEX(Consorcio de Universidades Mexicanas),UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para Educación, la Ciencia y la Cultura) y la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior).

Uno de los principales ejes estratégicos para la internacionalización que la UAS (Universidad Autónoma de Sinaloa) fomenta según su Plan de Desarrollo Institucional, es el posicionamiento de la universidad a nivel internacional y con el propósito de ubicarse en este contexto, se promueve activamente la movilidad estudiantil ,operando un Programa Institucional de Movilidad Estudiantil, que consiste en apoyar a los estudiantes a participar en la realización de una estancia semestral en otra universidad (dentro o fuera del país) con la que la UAS tenga convenio de colaboración. Cabe aclarar que las universidades destino se reservan el derecho de admisión de los estudiantes que recibirán, dependiendo de los espacios libres en los cursos de sus programas de estudio.

Este programa es apoyado por el Plan de apoyo a la educación superior que opera SANTANDER Universidades principalmente, pero se tienen apoyos conveniados con otros consorcios a nivel nacional e internacional como CUMEX (Consortio de Universidades Mexicanas) y CONAHEC (Consortium for North American Higher Education Collaboration).

MÉTODO

Para realizar esta investigación, se consultaron los Reportes Semestrales de Movilidad Estudiantil del año 2011, proporcionados por la Coordinación de Vinculación y Relaciones Internacionales de la Facultad de Ciencias Sociales, los cuales muestran información sobre el número de estudiantes que participan en cada semestre en el programa; la licenciatura que estudian, en qué universidad cursaron su semestre dentro del Programa de Movilidad Estudiantil de la UAS en Mazatlán; entre otros datos generales de los estudiantes. Posteriormente, se realizaron una serie de entrevistas a los alumnos que participaron en el Programa de Movilidad, con el fin de conocer el impacto de esta experiencia en su formación personal y profesional.

En nuestro caso, se procesó la información utilizando el software estadístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences) para generar gráficos, además del programa Excel, para generar tablas y gráficas.

RESULTADOS

La Facultad de Ciencias Sociales en Mazatlán (FACISO), de la UAS, no se exime de estas actividades, por lo que nos hemos dado a la tarea de hacer un análisis de esta actividad durante el 2011, que arroja lo siguiente:

La Facultad de Ciencias Sociales tiene 1147 estudiantes total. En Ciencias de la Comunicación hay 508 estudiantes, en Sociología 107, en Economía 148 y en Comercio Internacional 379.

Según estadísticas de la Coordinación de Vinculación y Relaciones Internacionales de la Facultad de Ciencias Sociales de la UAS, en el semestre de enero a junio de 2011, 9 alumnos participaron en movilidad nacional, 7 de Ciencias de la Comunicación y 2 de Comercio

Internacional, hicieron estancias en Baja California, Hidalgo, Distrito Federal, Chiapas. (Ver Tabla no. 1).

En la movilidad internacional, participaron 5 estudiantes 1 de Ciencias de la Comunicación, 2 de Comercio Internacional y 2 de Sociología, los países que se visitaron fueron Chile y Colombia, en Santiago y Bogotá, respectivamente. (Ver Tabla no.2)

Para el período de agosto a diciembre de 2011, la movilidad nacional estuvo representada por 9 estudiantes, 8 de la licenciatura en Economía y 1 de la de Ciencias de la Comunicación, con estancias en los estados de Jalisco, Guanajuato y Distrito Federal. (Ver tabla no.3)

Para la movilidad internacional, Colombia fue el país elegido por 2 estudiantes de Comercio Internacional, quienes estuvieron en la ciudad de Bogotá. (Ver tabla no. 4)

En el semestre enero- junio de 2011, el programa educativo que más demanda tuvo para la movilidad estudiantil nacional fue Ciencias de la Comunicación con un 80% de participación, seguida de Comercio Internacional con un 20%. (Ver gráfico no. 1).

La movilidad estudiantil internacional del periodo enero-junio de 2011 tuvo la participación de 3 de los 4 programas educativos que oferta la Facultad de Ciencias Sociales , siendo la licenciatura en Economía quien no presentó solicitudes de estudiantes la movilidad estudiantil nacional. En la internacional, la licenciatura en Comercio Internacional y la licenciatura en Sociología tienen un 40% de participación, cada uno, y Ciencias de la Comunicación cuenta con el 20% restante. (Ver Gráfica no. 2)

En el período agosto a diciembre de 2011 de la movilidad estudiantil nacional fue la más recurrida para los estudiantes de la licenciatura en Economía, la cual obtuvo la mayor participación con un 88.9% seguida de Ciencias de la Comunicación con un 11.1%.

Para la convocatoria de agosto a diciembre de 2011, participaron alumnos de todas las licenciaturas para la movilidad estudiantil internacional. Tenemos que la licenciatura que obtuvo mayor participación fue Comercio Internacional con 35.7%, seguida de Ciencias de la Comunicación y Sociología con 28.6%, cada una; por ultimo Economía con un 7.1%. (Ver gráfica no. 3).

En general, durante el año 2011 la licenciatura que más participación tiene en el Programa de Movilidad estudiantil en la Facultad de Ciencias Sociales, tanto nacional como internacional es Ciencias de la Comunicación; sin embargo, los estudiantes de la licenciatura en Comercio Internacional, fueron los que más participación tuvieron internacionalmente,

Los planes de estudio de los 4 programas de estudio tienen ocho semestres; el sexto semestre en el que mayormente se solicita la participación de los estudiantes en movilidad estudiantil, tanto nacional como internacional. (Ver Gáfica no. 4).

Los aspirantes a participar en los Programa de Movilidad Estudiantil Nacional e Internacional becados, deben cumplir con una serie de requisitos y el promedio general de aprovechamiento es uno de los más determinantes para decidir su participación. Para solicitar la movilidad nacional, el promedio mínimo requerido es de 8.0, para los programas de Becas Santander y ECOES (Espacio Común de Educación Superior); y para el Programa de Movilidad Internacional Santander y CONAHEC ((Consortium for North American Higher Education Collaboration), el promedio de los aspirantes debe ser mínimo de 8.5.

Podemos tomar de referencia el semestre enero a junio de 2011, donde el promedio de aprovechamiento mínimo de los aspirantes a la movilidad nacional van desde el 8.5 el mínimo, hasta 9.5 el más alto. Es relevante señalar que los promedios de los estudiantes que participan en el Programa de Movilidad exceden el mínimo indispensable. (Ver Tabla 5).

CONCLUSIONES

Después de realizar un análisis de los reportes estadísticos y de las entrevistas realizadas a estudiantes regulares y egresados de la Universidad Autónoma de Sinaloa, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Sociales (FACISO), que han realizado estancias de movilidad estudiantil nacional ó internacional, se pueden destacar algunos puntos que muestran claramente el impacto al realizar una estancia de esta índole en la vida académica y laboral de estos jóvenes.

Cuando un alumno realiza una estancia de movilidad estudiantil conoce panoramas nuevos, tanto en el ámbito profesional como en el laboral debido a que se enfrenta con métodos de evaluación y aprendizaje diferentes a los que está acostumbrado, por tanto, adquiere mejores habilidades para identificar y resolver problemas; para promover ideas innovadoras y para relacionarse con mayor facilidad con el entorno.

Interactuar con personas de diferentes culturas, estilos de vida, y distintas idiosincrasias, implica un gran reto para los estudiantes ya que tienen que adaptarse a estos; es por eso que se despierta en ellos el deseo de ser más competitivos, logrando ser más responsables, independientes y sobre todo, les ayuda a encontrar mejores alternativas para realizar sus planes de vida académico y laboral.

Realizar una movilidad estudiantil ayuda a los jóvenes a abrirse puertas tanto laboral como académicamente. Como ejemplo de esto, tenemos el caso de dos estudiantes del séptimo semestre de la licenciatura en Comercio Internacional, que realizaron su estancia en la Universidad La Salle Bogotá, Colombia que, gracias a su interés e insistencia, lograron entrar fácilmente a un programa de prácticas profesionales que promueve el gobierno mexicano denominado ProMéxico en el país mencionado y en todo el mundo, el cual va dirigido a egresados de carreras profesionales en el área de los negocios internacionales y para poder ser

aceptado se necesita hacer numerosos trámites, entre ellos, como se menciona, ser egresado, perfil que los becarios aún no tenían.

Otro caso que vale la pena resaltar es el de una estudiante egresada, que gracias a la movilidad estudiantil que realizó en la Universidad de Pennsylvania Estados Unidos, obtuvo la oportunidad de entrar al proyecto del Verano Científico Internacional.

Para finalizar, la movilidad estudiantil tiene un alto valor curricular debido a que hoy en día las empresas reclutadoras de profesionistas de alto rendimiento, buscan prospectos con experiencia y logros académicos. Así pues, la movilidad estudiantil forma una base de experiencia y responsabilidad al entrar en contacto con otras culturas, ya que fortalece la competitividad en la formación de profesionistas.

REFERENCIAS

Cox, Pamela. (2005). Higher Education in Latin America: The International Dimension. Banco Mundial. Washington , Estados Unidos. Pag. 1

De Wit, Hans, Jaramillo I, Cristina, Gacel- Avila, Jocelyne, Knight Jane. (2005) Educación Superior en América Latina. La dimensión Internacional. Banco Mundial. Pag. 2

De Wit, Hans, Jaramillo I, Cristina, Gacel- Avila Jocelyne, Knight Jane. (2005) Educación Superior en América Latina. La dimensión Internacional. Banco Mundial. Pag. 249

Didou, Sylvie. (2004). “Internacionalización y proveedores externos de educación superior en los países de América Latina y el Caribe: principales problemáticas”, Seminario Regional

“La Educación Superior Transnacional: nuevos retos en un mundo global”. Caracas, Venezuela. Asociación Venezolana de Rectores Universitarios, Ministerio de Educación Superior.

Fabre J. (2005). Mobilité internationale des étudiants: les français vont principalement dans les pays limitrophes. Paris, Francia Ministerio de Educación Nacional.

Presidencia de la República, Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, (2011). México.
recuperado de <http://pnd.presidencia.gob.mx/->

Corrales, A. (2009) Universidad Autónoma de Sinaloa Plan de Desarrollo Institucional “Visión 2013”. UAS. México. Pag.53

TABLAS

Tabla.- MOVILIDAD NACIONAL Enero- Junio de 2011

NOMBRE DEL ALUMNO	NO. DE CUENTA	LICENCIATURA	SEMESTRE CURSADO	UNIVERSIDAD DESTINO
Franco Diaz Athos Ariel	0566126-9	Ciencias de la Comunicación	Sexto	Universidad Nacional Autónoma de México
Zatarain Reyes Julio Cesar	0803609-8	Ciencias de la Comunicación	Sexto	Universidad Nacional Autónoma de México
Barron Hipolito Ana Carolina	0803562-8	Ciencias de la Comunicación	Sexto	Universidad Autónoma de Chiapas
Aramburo Niles Deyvid Alfredo	0900915-9	Comercio internacional	Sexto	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Ruiz Ovuna Joel Alberto	0810311-9	Comercio internacional	Sexto	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
García Cuevas Fidel	0713115-1	Ciencias de la Comunicación	Octavo	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
García Aramburo Lucía Estefany	0803593-8	Ciencias de la Comunicación	Sexto	Universidad Autónoma de Baja California
Rubio Trías Lidice	0521349-5	Ciencias de la Comunicación	Sexto	Universidad Autónoma de Baja California
Pava Ahumada Araceli Neily	0516426-5	Ciencias de la Comunicación	Sexto	Universidad Autónoma de Baja California

Tabla 2. MOVILIDAD INTERNACIONAL Enero- Junio de 2011

NOMBRE DEL ALUMNO	NO. DE CUENTA	LICENCIATURA	SEMESTRE CURSADO	UNIVERSIDAD DESTINO
Rios Sánchez Roberto Gil	0821941-9	Ciencias de la Comunicación	Sexto	Universidad de Santiago de Chile
Canizales Ulloa Daniel Orlando	0468809-0	Comercio Internacional	Octavo	Universidad de la Salle en Colombia
Machuca López Nayara Elizabeth	0713202-6	Comercio Internacional	Octavo	Universidad de la Salle en Colombia
Sánchez Arellano Emilia Elizabeth	0567219-8	Sociología	Sexto	Pontificia Universidad Javeriana en Colombia
Govea Rodríguez Cristian Pamela	0566812-3	Sociología	Sexto	Pontificia Universidad Javeriana en Colombia

Fuente: Reporte Semestral Enero- Junio 2011. Coordinación de Vinculación y Relaciones Internacionales FACISO

Tabla.3 MOVILIDAD NACIONAL Agosto- Diciembre de 2011

NOMBRE DEL ALUMNO	NO. DE CUENTA	LICENCIATURA	SEMESTRE CURSADO	UNIVERSIDAD DESTINO
Villanueva Vázquez Diana	080357-6	Ciencias de la Comunicación	Séptimo	Universidad Nacional Autónoma de México
Fajardo Aramburo Maria Dennise	0567269-4	Economía	Séptimo	Universidad Autónoma de Quintana Roo
Dominguez Rodriguez Catalina Ishtar	0803611-1	Economía	Séptimo	Universidad Nacional Autónoma de México
Cañedo Ruiz Cindy Nereyda	0713170-4	Economía	Noveno	Universidad de Guadalajara
Salazar Torrero Edith Zulema	0713184-4	Economía	Noveno	Universidad de Guadalajara
Cardenas Avila Cristina	0713171-2	Economía	Noveno	Universidad de Guadalajara
Núñez Cuevas Guadalupe	0467846-1	Economía	Noveno	Universidad Autónoma de Guanajuato
Velázquez López Ana Karen	0713174-7	Economía	Noveno	Universidad Autónoma de Guanajuato
Enciso Osuna Rita Vinney	0713163-1	Economía	Noveno	Universidad Autónoma de Guanajuato

Fuente: Reporte Semestral Enero- Junio 2011. Coordinación de Vinculación y Relaciones Internacionales FACISO

Tabla4. MOVILIDAD INTERNACIONAL Agosto- Diciembre de 2011

NOMBRE DEL ALUMNO	NO. DE CUENTA	LICENCIATURA	SEMESTRE CURSADO	UNIVERSIDAD DESTINO
Sauzo Lizarraga Aldo Martin	0810279-1	Comercio Internacional	Séptimo	Universidad la Salle en Colombia
Cañedo Colonia Jesús Arturo	0810287-2	Comercio Internacional	Séptimo	Universidad la Salle en Colombia

Fuente: Reporte Semestral Enero- Junio 2011. Coordinación de Vinculación y Relaciones Internacionales FACISO

Tabla5.- PROMEDIO DE ASPIRANTES MOVILIDAD NACIONAL Enero- Junio de 2011

NOMBRE DEL ALUMNO	PROMEDIO GENERAL	LICENCIATURA	SEMESTRE CURSADO	UNIVERSIDAD DESTINO
Franco Diaz Athos Ariel	8.5	Ciencias de la Comunicación	Sexto	Universidad Nacional Autónoma de México
Zatarain Reyes Julio Cesar	8.5	Ciencias de la Comunicación	Sexto	Universidad Nacional Autónoma de México
Barrón Hipólito Ana Carolina	8.6	Ciencias de la Comunicación	Sexto	Universidad Autónoma de Chiapas
Aramburo Nuñez Deyvid		Comercio internacional	Sexto	Benemérita Universidad

Alfredo	9.5			Autónoma de Puebla
Ruiz Ovuna Joel Alberto	9.2	Comercio internacional	Sexto	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
García Cuevas Fidel	9.2	Ciencias de la Comunicación	Octavo	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
García Aramburo Lucía Estefany	8.9	Ciencias de la Comunicación	Sexto	Universidad Autónoma de Baja California
Rubio Trías Lidice	9.5	Ciencias de la Comunicación	Sexto	Universidad Autónoma de Baja California
Pérez Alameda Araceli Neily	8.9	Ciencias de la Comunicación	Sexto	Universidad Autónoma de Baja California

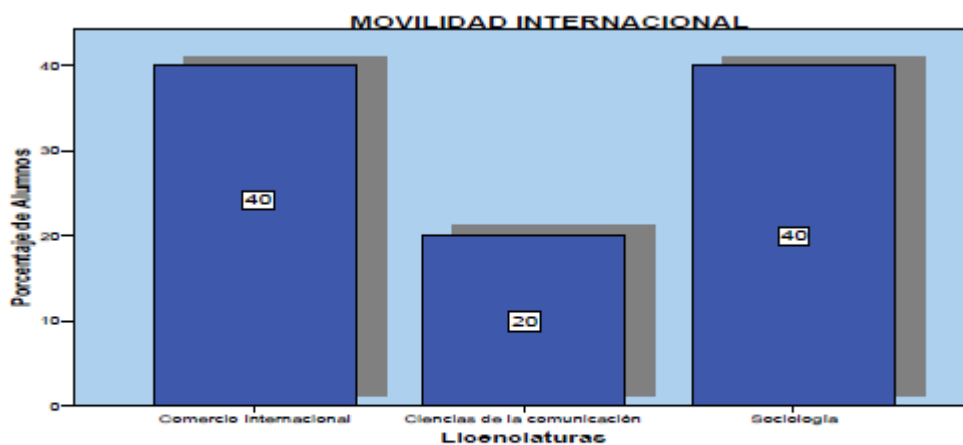
Fuente: Reporte Semestral Enero- Junio 2011. Coordinación de Vinculación y Relaciones Internacionales
FACISO

GRÁFICAS

Gráfica 1. Porcentaje de participación por programa educativo

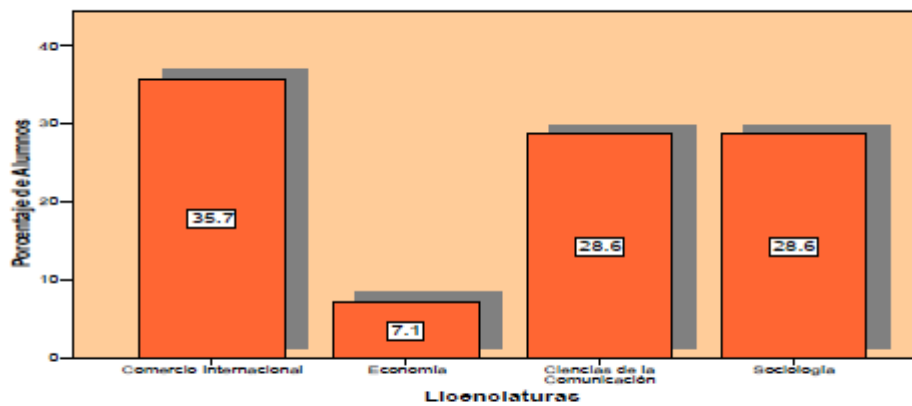


Fuente: Reporte Semestral Enero- Junio 2011. Coordinación de Vinculación y Relaciones Internacionales FACISO



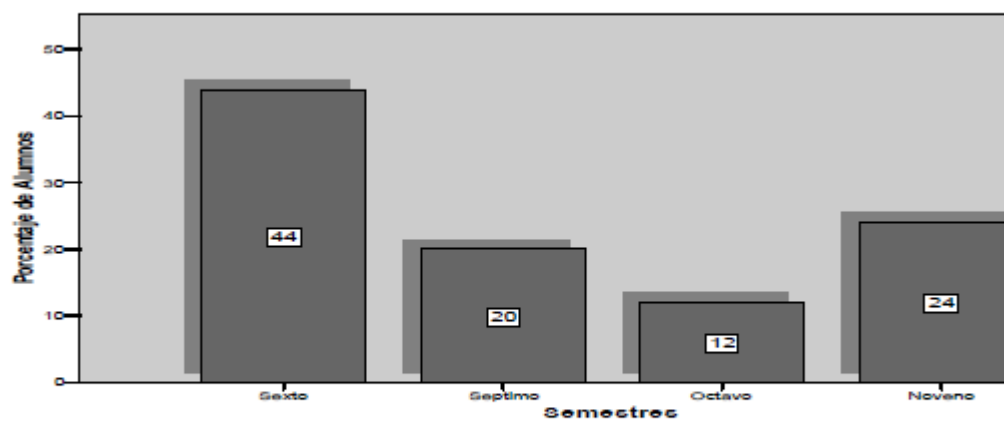
Fuente: Reporte Semestral Enero- Junio 2011. Coordinación de Vinculación y Relaciones Internacionales

Gráfica3. Movilidad Internacional Agosto- Diciembre 2011



Fuente: Reporte Semestral Enero- Junio 2011. Coordinación de Vinculación y Relaciones Internacionales

Gráfica4. Semestres con mayor solicitudes para Movilidad Estudiantil en la FACISO



Fuente: Reporte Semestral Enero- Junio 2011. Coordinación de Vinculación y Relaciones Internacionales

POLÍTICA EDUCATIVA EN LA CONSTITUCIÓN FEDERAL DE 1824 PROYECTO FUNDADOR DEL DESARROLLO MORAL PARA LA CIUDADANÍA

Barba, J.B.

Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.

jbbarba@correo.uaa.mx

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL
Eje Temático: Políticas y Gestión Educativa
a. Construcción, desarrollo y evaluación de políticas educativas

RESUMEN

La reforma constitucional de derechos humanos (DH) del 2011 instituyó un nuevo elemento del proyecto educativo de México que dinamiza el largo proceso histórico de la formación liberal y federal de la nación, al establecer el respeto a los DH como finalidad de la formación ciudadana. Este elemento tiene antecedentes fundamentales en el constitucionalismo mexicano. El objetivo del trabajo es describir el proyecto de formación ciudadana de la primera república federal expuesto en su constitución. Los materiales utilizados, además de la constitución, fueron los textos jurídicos instituyentes que la antecedieron. Se analizaron los textos para identificar los principios jurídicos del proyecto educativo. La Constitución de 1824 estableció pocos elementos explícitos para la formación de los ciudadanos; dio prioridad a la estructuración liberal-federalista de la forma de gobierno y la definición general de las atribuciones federales y estatales en materia de educación. No obstante, los constituyentes precisaron, en la exhortación que hicieron a los mexicanos al expedir la Constitución, tanto la urgencia de la formación ciudadana como sus principios filosóficos y pedagógicos, que ellos veían como núcleo de la Constitución. Se concluye que la fase de formación de la República en

1824 estuvo dominada constitucionalmente por la definición de los principios jurídicos liberales y federalistas y por su aplicación en la organización del nuevo país, sin establecer de manera expresa los principios y contenidos básicos de la educación, los cuales quedaron insertos en el proyecto de nación y en la concepción del buen gobierno y de las leyes justas.

Palabras clave: Historia de México, Derecho a la educación, educación política, desarrollo moral, proyectos educativos

INTRODUCCIÓN

No obstante que la elaboración de políticas públicas generales y de las particulares para la educación tiene en México fines constitucionales precisos y ciclos administrativos bien establecidos, tanto en lo que concierne al Ejecutivo Federal como a los Ejecutivos de los estados (Cámara de Diputados, 2012; Congreso de la Unión, 1917-2012), el proceso no atiende de manera eficaz las necesidades sociales y, además, la gestión de las políticas que se formulan carece de las cualidades que permitan alcanzar los mejores estándares de cumplimiento de las metas, según lo muestran los rezagos educativos y los niveles insuficientes de calidad de los servicios escolares, documentados todo ello desde hace décadas de forma amplia y reconocido por los mismos planes nacionales y estatales de desarrollo en sus fases de diagnóstico.

Estos hechos muestran que la vigencia de la Constitución de la República es limitada, a pesar de ser ella misma la fuente primaria y el primer plano de las políticas educativas. Los rezagos en la educación son uno de los indicadores de mayor significación para valorar la distancia que tiene la sociedad mexicana respecto del Estado constitucional de derechos, de los cuales el de educación es condición irremplazable para la realización de otros, como los civiles y políticos.

Los principios y valores constitucionales, tanto en su conjunto como en aquellos que son específicos de la educación, establecen un proyecto de nación y de formación ciudadana que por fundarse en los derechos fundamentales crean y delimitan el propósito de promover el mayor nivel alcanzable en el desarrollo moral de las personas. Esta característica es esencial a la Norma fundamental y expresa, desde sus raíces en el constitucionalismo federal posterior a la independencia, el ideal de una comunidad de derechos y de ciudadanos respetuosos de los mismos en una sociedad soberana y libre. Este trabajo presenta los principios de la Constitución federal mexicana de 1824 como el inicio del proyecto político de una formación ciudadana sustentada en el desarrollo moral orientado a la autonomía, tanto por la instauración de una organización política soberana y un gobierno representativo y popular, como en la tarea de la instrucción. El trabajo atiende la siguiente pregunta: ¿qué principios ético jurídicos instituyó la Constitución como proyecto de acción moral para el gobierno de la Nación y para la formación de los ciudadanos?

MARCO TEÓRICO

El dinamismo constitucional de México es una expresión del largo proceso histórico de formación de la nación impulsado por la permanente aspiración social de que tenga como por cimienta los derechos fundamentales del hombre. Después de doscientos años de iniciada la revolución de Independencia la sociedad mexicana vive un intenso, contradictorio e inconcluso proceso de transición a la democracia bajo el impulso del reconocimiento y vivencia de los derechos humanos (DH) (Aguayo, 2010; Meyer, 2013). En ese ámbito, la reforma constitucional del 2011 instituyó un nuevo elemento del proyecto educativo de México al establecer el respeto a los DH como finalidad de la formación ciudadana (Carbonell y Salazar, 2011), es decir, acentuar

su naturaleza ética dentro del orden jurídico mexicano que tiene un sustrato ético por la protección de la libertad y la dignidad (García, 1997, p. XIII).

Esta reforma tiene sus antecedentes en el constitucionalismo mexicano, tanto en el correspondiente a la última fase de la vida colonial vinculada a la Constitución de Cádiz y a la de Apatzingán, como en el constitucionalismo de la vida independiente y es una manifestación reciente de la actualización del proyecto de nación (Ayllón, 2010; Galeana, 1999, 2010; García, 2010; Serrano, 2007; Valadés, 2010; Valencia, 2010). Por lo anterior, el trabajo de identificación de los fundamentos y características del proyecto de desarrollo moral contenido en los principios y valores del constitucionalismo mexicano y de la legislación educacional en la formación histórica de la Nación tiene mucha importancia para comprender los procesos de desarrollo de las políticas públicas de educación y las condiciones de su adecuada gestión. El conocimiento histórico ayuda a comprender las tareas del presente.

Un elemento primordial de la formación de México es la definición del proyecto de vida constitucional y de formación de ciudadanía (Calvillo, 2003; Staples, 2009; Yurén, 2008). Las limitaciones actuales de la vida democrática y de la realización del derecho a la educación no son eventos aislados en la historia nacional, cosas circunstanciales o exclusivas del presente, sino consecuencias de las dificultades históricas para instaurar un Estado constitucional de derechos.

Una ciudadanía de DH implica la promoción del desarrollo moral de las personas hacia sus niveles más altos de estructuración; aquellos en que el individuo logra la autonomía y tiene la aptitud para hacer juicios morales basados en principios, es decir, son capaces de hacer juicios morales de conformidad con los valores que sustentan los derechos y vivirlos en las relaciones de la comunidad política como realización de la justicia (Kohlberg, 1992).

La formación de la República federal, representativa y popular en 1824 significaba crear un nuevo Estado basado en las libertades y los derechos ciudadanos, por una parte, y en una estructura de gobierno y una comunidad de ciudadanos virtuosos que la sostuvieran, por la otra (Congreso General Constituyente, 1824). En tal sentido, la Constitución era un proyecto ético para formar y operar el gobierno y para guiar las relaciones civiles y políticas así como la formación de los ciudadanos. Sus principios fundamentales recogían valores sociales integrados en la soberanía política y los instituían como sistema normativo en un proyecto histórico de democracia social y de autonomía personal. Como proyecto expresaba una selección entre opciones jurídicas y la voluntad de constituir por la acción una nueva comunidad política (Cf. Korsgaard, 2011). La opción republicana federalista fue valorada como la que realizaba y garantizaba la soberanía de la nación en la unidad y respeto de la soberanía particular las provincias (Rabasa, 1998; Vázquez, 1998).

En el marco anterior, este trabajo analiza los antecedentes y características de la Constitución Federal Mexicana de 1824 e identifica los principios y valores formativos que en ella quedaron establecidos o que inspiraron su elaboración.

MÉTODO

El método de trabajo consistió en un análisis documental. Los materiales utilizados, además de Constitución de 1824 (C1824), fueron los textos jurídicos instituyentes que la antecedieron, especialmente el Acta Constitutiva de la Federación Mexicana (ACFM). Se analizaron los textos para identificar los principios jurídicos del proyecto de nación y del proyecto educativo. En particular, se hizo un análisis de tres elementos históricos relacionados:

a) la transformación de la Nueva España en la segunda mitad del siglo XVIII y de las

circunstancias que promovieron la revolución de Independencia; b) los antecedentes constitucionales y políticos de la Norma Fundamental de 1824; c) el texto de la Constitución de 1824.

Los principios jurídicos para el desarrollo moral

En la consideración de la ética jurídica que establece los principios para el desarrollo moral de la ciudadanía se identifican dos dimensiones constitucionales: una reside en los principios que instituyen los rasgos iusfilosóficos o dogmáticos de la República y su estructura orgánica, y la segunda dimensión consiste en los principios que se ocupan de la educación con fundamento y en interacción con aquéllos de la primera dimensión.

El proceso de construcción constitucional entre 1821 y 1824 consiste en la elaboración de una nueva juridicidad fundada en la ética de las libertades. En la sociedad mexicana que se constituía, este acto le daba identidad interna con el reconocimiento de algunos derechos del hombre –no contenía un catálogo completo- y la organización del poder público al establecer los principios y valores que creaban sus instituciones (el régimen) y proyectaban el tipo de relaciones sociales que habrían de sustentar la nueva comunidad política; la sociedad queda ahora constituida por una Norma fundamental producto del ejercicio de su soberanía. Este acto jurídico le daba también una nueva identidad externa al antiguo reino, como lo declaró el Acta Constitutiva: “La nación mexicana es libre e independiente para siempre de España...” (ACFM, 2); * o en la expresión constitucional, “La nación mexicana es para siempre libre e independiente del gobierno español y de cualquiera otra potencia” (C1824, Artículo 1).†

Esta libertad de la nación reconocía la libertad de los ciudadanos, ahora protegida por el nuevo derecho. La aspiración por los derechos fundamentales y por la autonomía que se había formado en la época colonial logra instituirse con la recuperación de la soberanía que negaba la

ética de la dominación y abrió con ello el proyecto de la República fundada en los derechos fundamentales. El nuevo código normativo transforma las relaciones externas pidiendo reconocimiento y respeto de la comunidad de naciones, por un lado, y transforma las relaciones internas con el reconocimiento de la dignidad humana y la igualdad ante la ley, por el otro. La autoridad se basa ahora en el ejercicio de la soberanía y en los principios de libertad y de responsabilidad.

Entre los principales antecedentes de este proceso se encuentran los siguientes: a) Las guerras atlánticas por la expansión colonial y la hegemonía, las reformas borbónicas y las crisis europea y española manifestadas en 1808 con sus efectos en los dominios del imperio español (Vázquez, 1999), b) La diferenciación paulatina de dos alternativas políticas en la Nueva España emanadas de la evolución del nacionalismo criollo y de la influencia de la filosofía política de la Ilustración y de la Constitución de Cádiz (1812-1824), a saber: el establecimiento de un reino con autonomía como los reinos peninsulares (Plan de Iguala, Tratados de Córdoba), por un lado, y la opción insurgente de formar un nuevo Estado que recobraba su soberanía, por el otro, (Miguel Hidalgo, Ignacio López Rayón, José María Morelos) (González, 2010), opción que se expresó jurídicamente en la proclamación de la Constitución de Apatzingán en 1814, c) La aprobación y vigencia de la Constitución de Cádiz antes de la declaración de independencia (1812-1814; 1820-1821) y después de ella (1821-1824), d) La experiencia del Primer Imperio Mexicano, con la vigencia provisional y parcial de la Constitución de Cádiz, experiencia que resultó una fase corta de transición entre la proclamación de la independencia en 1821 y la opción por un régimen federal en 1824, definida por el Acta Constitutiva de la Federación aprobada el 31 de enero de 1824 y expedida el 3 de febrero de 1824, a pesar de la cual los rasgos centralistas no desaparecieron (González, 2010).

En tal contexto, la Constitución federal jurada el 5 de octubre 1824 tuvo varias características definitorias. Primera, con ella se recupera el ideal insurgente de la soberanía (González, 2010: 231) y, a juicio de los constituyentes mismos, culmina la revolución de Independencia (Benítez, 2008, Cumplido, 2008-2009), al interior del largo proceso del nacimiento de México (1750-1856) (Vázquez, 2002) o de la fundación del Estado mexicano (1821-1855) (Vázquez, 1995). Fue el primer diseño político de México (Medina, 2007) y, junto con Cádiz, expresa el ambiente constitucionalista a ambos lados del Atlántico español: los derechos de los ciudadanos son el origen del Estado constitucional y del control del gobernante.

Como segundo rasgo, la Constitución asienta el principio de que la soberanía “reside radical y esencialmente en la nación” (ACFM, Artículo 3), siguiendo el ejemplo de la Constitución de Francia de 1791 y de la de Cádiz, y declara la libertad e independencia de la nación (A1), acto aún necesario ante el imperio español, que la negaba, pues fue hasta el 28 de diciembre de 1836 que hizo el reconocimiento de la independencia.

En tercer lugar, hace el reconocimiento de los DH y las libertades que deben ser protegidas por el Estado, si bien no tiene un capítulo especial dedicado a ellos. Una de las libertades reconocidas es “la libertad política de imprenta” (Artículo 50, fracc. III; ACFM, Artículo 31), que representa uno de los principio morales esenciales en una comunidad política orientada a la justicia.

La creación de la Constitución con fundamento en la soberanía nacional es la expresión primigenia de los derechos y este hecho viene a ser un acto fundacional, pues los constituyentes comprendieron su trabajo como cumplimiento de la tarea que les dio la nación de “fijar su independencia política, establecer y afirmar su libertad y promover su prosperidad y gloria” (Preámbulo). Elogian a los filósofos ilustrados como “...los genios sublimes que supieron

encontrar los derechos perdidos del género humano”, que ellos han reconocido en la Constitución (Cumplido, 2008-2009, p. 128). Se ha recuperado la dignidad del ser humano y se protegen sus libertades. Una expresión de la protección de la dignidad es la prohibición a toda autoridad para aplicar “clase alguna de tormentos, sea cual fuere la naturaleza y estado del proceso” (Artículo 149).

Otra característica es la adopción de la forma de gobierno de república representativa popular federal (C1824, Artículo 4) con división de poderes (C1824, Artículo 6). La Norma pone énfasis en la organización de poderes representativos, en los procesos de participación del pueblo y en la orientación del gobierno al bienestar general, creando una axiología de la corresponsabilidad, pues los constituyentes valoraban el sistema federal como “punto cierto de unión de las provincias” (Tena, 2008, p. 153). La adopción del sistema federal estuvo influida por la constitución de Estados Unidos, aunque con una diferencia esencial por la posición ante la esclavitud que se había manifestado en México desde la abolición de la misma hecha por Miguel Hidalgo (González, 2008-2009, p. XLV).

Las anteriores características creaban otra, como consecuencia, pues la soberanía habría de exteriorizarse en leyes y decretos del Congreso General, un órgano propio de un gobierno de Asamblea o legislativo fuerte inspirado en el constitucionalismo francés, que se expresa en las variadas y amplias facultades del Congreso general (Artículo 50; Cf. Artículo 161 sobre las obligaciones de los Estados). Las leyes habrían de sostener la independencia nacional, la de los Estados entre sí y la igualdad proporcional de obligaciones y derechos ante la ley; serían un medio para conservar la unión dentro de un federalismo que enfatizaba la autonomía estatal como negación del centralismo (Vázquez, 2003) y habrían también de conservar la paz y el orden público (C1824, Artículos 49, 50).

La segunda dimensión del proyecto de desarrollo moral reside en los principios que de forma expresa instituyen la educación. Sin mencionarla como un derecho, la C1824 establece la educación como un asunto público por el valor que tiene para el progreso de los individuos y para el progreso social, político y económico de la nación. Tanto en la Nueva España del siglo XVIII como en el pensamiento insurgente la ilustración o instrucción era reconocida como uno de los medios necesarios para impulsar el proyecto del nuevo orden social, económico y político.

El ejercicio de la soberanía que funda el nuevo Estado crea varias áreas de acción para los poderes representativos; una de ellas es la de „la ilustración“, la cual es objeto de atención en la primera facultad del Congreso general consistente en “promover la ilustración” en diferentes campos: “asegurando por tiempo limitado derechos exclusivos a los autores por sus respectivas obras, estableciendo colegios de marina, artillería e ingenieros; erigiendo uno o más establecimientos en que se enseñen las ciencias naturales y exactas, políticas y morales, nobles artes y lenguas; sin perjudicar la libertad de las legislaturas para el arreglo de la educación pública en sus respectivos Estados” (Artículo 50, fracc. I; Cf. ACFM, Artículo 13, fracc.

II). Esta es una delimitación específica de la obligación del Congreso general de crear leyes para el bienestar general.

Es claro que la expresión de la facultad muestra las necesidades educacionales de la época, como son los colegios de “marina y artillería” y las ciencias naturales, políticas y morales pero es acompañada por la segunda facultad que se ocupa de cuestiones materiales relativas al fomento “de la prosperidad general”. El resto del artículo faculta al Congreso para cumplir su obligación de crear leyes que sostuvieran la independencia, conservaran la unión y la paz y establecieran la igualdad de responsabilidades en el mantenimiento del Estado federal (Artículo

49). De forma coherente con lo anterior, el Congreso tenía una facultad de gran importancia para la moral pública: “Fijar los gastos generales, establecer las contribuciones necesarias para cubrirlos, arreglar su recaudación, determinar su inversión y tomar anualmente cuentas al gobierno” (Artículo 50, fracc. VIII).‡ Es claro que la promoción de la ilustración como un conjunto de políticas públicas dependerá, entre otros factores de poder estatal, de esta facultad y es muy significativa la previsión sobre las cuentas del gobierno para poder juzgar el cumplimiento de sus obligaciones.

El texto constitucional que se ocupa de la ilustración poco dice en forma explícita de sus fines en los términos de la antropología política del federalismo liberal y los derechos del hombre. En este aspecto, las circunstancias del país se expresarán en la dinámica constitucional y legal que avanzará hacia 1857 y 1917. Sin embargo, los fines de la instrucción se encuentran en dos expresiones: la primera, en los principios jurídicos generales con los que la Norma Fundamental crea y organiza el nuevo Estado y, segunda, en el mensaje de los constituyentes en el acto de presentación de la Constitución a los ciudadanos. Ahí mencionan varios principios y señalan las tareas para el gobierno y para los ciudadanos.

Una parte del mensaje afirma lo siguiente: “El congreso general está penetrado de las dificultades que tiene que vencer la nación para plantear un sistema –la república representativa, popular, federal-, á la verdad muy complicado: sabe que es empresa muy ardua obtener por la ilustración y el patriotismo lo que solo es obra del tiempo y de la experiencia; (tenemos) los ejemplos de los pueblos modernos que se han constituido y nos han enriquecido con sus conocimientos: nos hemos aprovechado de las lecciones que ha recibido el mundo después de que el feliz hallazgo de la ciencia social ha conmovido los cimientos de la tiranía; y nosotros

mismos hemos corrido en catorce años el largo periodo de tres siglos” (Cumplido, 2008-2009, p. 128).

En este párrafo los constituyentes la importancia de la evolución social y política en la constitución de las naciones, afirman el objetivo de la revolución de independencia de constituir la nación por la recuperación de su soberanía ante la tiranía y, con ella, reconocer y proteger los derechos de la nación y de los individuos. Al cumplir el encargo de elaborar la Constitución cierran una fase de la construcción del proyecto de nación y abren la nueva con una juridicidad legítima, válida.

De esta „apertura“ son conscientes, pues los progresos de la civilización de los que México se beneficia y el esfuerzo de los años de revolución que culmina con el ACFM y la C1824 demandan un compromiso que expresan con estas palabras: “la patria ecsige de nosotros grandes sacrificios, y un religioso respeto a la moral” (Ibid., p. 129). Esta moral es la de los principios y valores jurídicos y debe encarnarse en el ejercicio del poder y en la responsabilidad de los ciudadanos; es una moral de virtudes que tiene la influencia de Jean Jacques Rousseau.

En la continuación del exhorto a los ciudadanos, los constituyentes les dicen que si desean ser una república feliz –y mencionan la experiencia de los Estados de Unidos del norte– deben elevar “en alto grado” sus virtudes cívicas y privadas, pues son “la única base de la verdadera libertad, la mejor garantía de vuestros derechos y de la permanencia de vuestra constitución. La fe en las promesas, el amor al trabajo, la educación de la juventud, el respeto a sus semejantes... (sin tales virtudes) en vano tendremos un código de máximas liberales, en vano haremos ostentación de buenas leyes, en vano proclamaremos la santa libertad” (Ibid., p. 130). La ley reconoce los derechos, se estructura con base en valores, pero el proyecto de nación

descansa en última instancia en las cualidades morales de los ciudadanos que fortalecerán la comunidad política y orientarán la educación de la juventud.

El código constitucional expedido y la exhortación de los constituyentes integran el conjunto de principios para la convivencia y para la formación ciudadana en la nueva república de una manera que resuelve con armonía en ese momento histórico elementos de la visión del iusnaturalismo y del iuspositivismo. Los derechos del hombre son el fundamento del orden legal nacido del ejercicio de la soberanía de la nación, aunque no se exponga un catálogo de ellos; es claro que la nueva juridicidad no se comprende sin tales derechos. La vida social y la disputa política posteriores a la jura del nuevo código fundamental mostrarán el conflicto entre los derechos y la ley, entre la ley y los intereses individuales y de grupos.

Si bien la Constitución establece un conjunto de principios jurídicos, otros de ellos –como la dignidad del individuo, la orientación a la justicia-, quedaron implícitos en la propia Norma por haberse recogido en su preparación y en su elaboración el ideal insurgente, tal como la exhortación de los constituyentes lo hace manifiesto al comunicar sus motivaciones. De esta forma, la exigencia que se deriva de la nueva juridicidad en relación con la vida social y las relaciones civiles y políticas de los ciudadanos y con la acción de los poderes de la República y de los estados tienen el sustrato del ideal insurgente de justicia y dignidad. Estos principios implícitos, junto con los principios constitucionales, pasarán a ser criterios o elementos interpretativos de la Norma fundamental en su puesta en práctica y en su defensa frente a los grupos opositores al proyecto republicano federalista y serán de gran trascendencia en la evolución del constitucionalismo mexicano. §

En suma, la Constitución de 1824 estableció pocos elementos explícitos de contenido para la formación de los ciudadanos porque los constituyentes juzgaron que al recoger y

codificar el ideal insurgente en sus elementos fundamentales de soberanía y derechos, se derivaban de ahí las virtudes de los ciudadanos. Al formar la constitución, la prioridad que dieron los representantes de la nación a la definición general de las responsabilidades y atribuciones de los depositarios de los poderes públicos federal y estatales para la buena conducción de la República y los Estados, en general, y para la materia de educación en particular, creó una estructura jurídica que era base indubitable para la atención de la instrucción pública.

En retrospectiva, las aspiraciones de las élites provinciales y de los jefes del ejército hicieron difícil los inicios de México como nuevo Estado (Vázquez, 2003, p. 169) y fueron la causa de que los constituyentes se preocuparan en alto grado por destacar las bondades del federalismo y que expresaran, en la exhortación que hicieron a los mexicanos al expedir la Constitución, tanto la urgencia de la formación ciudadana como los principios filosófico jurídicos que habrían de guiarla. Era su convicción que los habían dejado plasmados en la Constitución.** A fin de cuentas, por sus palabras de constituyentes, al nacer la república se necesitaba una pedagogía de las virtudes ciudadanas.

La nueva república nació con mucho optimismo pero con enemigos internos y externos (Vázquez, 2010). El proceso de cambio del mundo atlántico en general y del imperio español en particular, dio origen a una nueva forma de imperialismo que reorganizó el de los siglos pasados. De ahí la urgencia de que México tuviese leyes que sostuvieran su independencia y su progreso y que formaran a los nuevos ciudadanos.

José María Luis Mora enfatizó en los años siguientes la necesidad de crear instituciones y programas liberales para el desarrollo nacional y de la educación, es decir, elaborar las políticas educativas necesarias al país. Como vicepresidente promovió una reforma que sería suspendida

por Antonio López de Santa Ana en atención a las presiones de la oposición conservadora y centralista. Poco después, la C1824 sería suspendida; habrían de superarse inestabilidades y amenazas para recuperar el proyecto federal en los años 1840 y 1850.

CONCLUSIONES

La fase histórica de la formación de la República en el año de 1824 estuvo dominada constitucionalmente por la recepción y adaptación de los principios jurídicos y políticos liberales y federalistas, por un lado, y por su aplicación en la organización del nuevo país, por el otro.

La normas constitucionales de 1824 expresan una fase de la formación de la nación mexicana y establecieron un fundamento para el desarrollo del constitucionalismo mexicano. La limitada definición de los Derechos en general así como del contenido de la educación en particular puede interpretarse como efecto de la preocupación primordial de establecer la República y los principios jurídicos que la sostuvieran en su vida interior y exterior. Fue reconocida la educación como asunto público y, si bien no se establecieron de manera detallada y sistemática sus principios y contenidos básicos, varios principios constitucionales de la opción liberal y federal señalaron la orientación para promover el desarrollo moral por la vía del buen gobierno y de la ilustración.

El principio de la estructura federada con distribución de atribuciones para el quehacer educativo es uno de los elementos que subsisten hasta el presente. Ese principio federalista del Artículo 50, fracc. I, sobre las atribuciones gubernamentales en educación, evolucionará hacia al actual Artículo 73 constitucional.

REFERENCIAS

- Aguayo, S. (2010). La transición en México. Una historia documental. 1910-2010, México: FCE-El Colegio de México.
- Ayllón, Ma. E. (2010). Manual de derecho constitucional mexicano. México: Porrúa.
- Benítez, H. (2008). La Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos de 1824. Síntesis de los anhelos de la Independencia. Toluca: Gobierno del Estado de México. Estudio Introductorio de Humberto Benítez Treviño.
- Calvillo, M. (Comp.) (2003). La consumación de la Independencia y la instauración de la República Federal, 1820-1824.(2ª. ed.). Los proyectos de constitución para México, 1822-1824. En Hernández, O. (director general) & Calvillo, M. (coord.), La República Federal mexicana. Gestación y nacimiento, 8 vols., vol. 1, El Colegio de México-El Colegio de San Luis.
- Cámara de Diputados (2012). Ley de planeación. Recuperado el 2 de agosto de 2012, de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/59.pdf>
- Carbonell, M. & P. Salazar (Coords.) (2011). La reforma constitucional de derechos humanos: un nuevo paradigma, México: UNAM-III.
- Carrión, G. (2006). Notas sobre Derecho y Lenguaje (5ª. ed.). Buenos Aires: Abeledo-Perrot.

Congreso General Constituyente (1824). Constitución Federal de los Estados-Unidos Mexicanos.

En Cumplido, I., (Ed.) (2008-2009, 1857). Colección de las Leyes fundamentales que han regido en la República Mexicana y de los planes que han tenido el mismo carácter 1821-1857. México: Ignacio Cumplido, edición facsimilar de Miguel Ángel Porrúa, pp. 125-164.

Congreso de la Unión (1917-2012). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Cumplido, I. (Ed.) (2008-2009, 1857). Colección de las Leyes fundamentales que han regido en la República Mexicana y de los planes que han tenido el mismo carácter 1821-1857. México: Ignacio Cumplido, edición facsimilar de Miguel Ángel Porrúa.

Fowler, W. (Coord.) (2008). Gobernantes mexicanos, 2 vols. México: Fondo de Cultura Económica.

Galeana, P. (Comp.) (1999). México y sus constituciones. México: Archivo General de la Nación-Fondo de Cultura Económica.

----- (Comp.) (2010). El constitucionalismo mexicano. Influencias continentales y trasatlánticas. México: Senado de la República-Siglo XXI.

García, S. (Coord.) (1997). Introducción, en *Ibíd.*, Los valores en el derecho mexicano. Una aproximación, México: UNAM-FCE. pp. VII-XVIII.

----- (2010). Presentación. En Valadés, D. (2010). (Coord.). Derecho constitucional. En Sergio García (Coord. general), El derecho en México: dos siglos (1810-2010), 8 tomos, tomo I, México: Porrúa: UNAM, pp. XIII-XXXIII.

González, Ma. Del R. (2010). Constitución / Constitucionalismo. En Ávila, A., Guedea, V. & A. C. Ibarra (Coords.). Diccionario de la Independencia de México, México: UNAM, pp. 230-236.

González, M. (2008-2009). Prólogo. En Cumplido, I. (Ed.) (2008-2009, 1857). Colección de las Leyes fundamentales que han regido en la República Mexicana y de los planes que han tenido el mismo carácter 1821-1857. México: Ignacio Cumplido, edición facsimilar de Miguel Ángel Porrúa, pp. XI-LXXXIII.

Kohlberg, L. (1992). Psicología del desarrollo moral. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Korsgaard, C. (2011). La creación del reino de los fines, México: UNAM.

Medina, L. (2007). Invención del sistema político mexicano. Forma de gobierno y gobernabilidad en México en el siglo XIX. (2ª. ed.). México: Fondo de Cultura Económica.

Meyer, L. (18 de abril de 2013). Un régimen mixto en formación. Reforma, p. 13A.

- Rabasa, E. O. (1998). Constitución Federal de los Estado Unidos Mexicanos, 1824. Análisis Jurídico. En Galeana, P. (Comp.). México y sus Constituciones, México: Archivo General de la Nación-Fondo de Cultura Económica, pp. 89-95.
- Rodríguez, J. (2001). Las Cortes mexicanas y el Congreso constituyente. En Guedea, V. (coord.) (2001). La independencia de México y el proceso autonomista novohispano 1808-1824. México: UNAM-Instituto Mora, pp. 285-320.
- (2005). La independencia de América española. (2ª. ed.). México: El Colegio de México.
- Rodríguez, J. M. (2004). Principios del derecho y razonamiento jurídico, Madrid: Dykinson.
- Serrano, F. (2007). La vida constitucional de México, 2 vols. México: Fondo de Cultura Económica México-Fondo de Cultura Económica- Fideicomiso Historia de las Américas.
- Staples, A. (2005). Recuento de una batalla inconclusa. La educación mexicana de Iturbide a Juárez. México: El Colegio de México.
- Tena, F. (2008). Leyes Fundamentales de México 1808-2005. (25ª. ed.). México: Porrúa.
- Valadés, D. (2010). El constitucionalismo en México. En *Ibíd.*, (Coord.). Derecho constitucional. En Sergio García (Coord. general), El derecho en México: dos siglos (1810-2010), 8 tomos, tomo I, México: Porrúa: UNAM, pp. 1-23.

Valencia, S. (2010). Las primeras declaraciones de derechos y su proyección en México. En Galeana, P. (Coord.). El constitucionalismo mexicano. Influencias continentales y trasatlánticas. México: Senado de la República-Siglo XXI, pp. 91-113.

Vázquez, J. (1995). La fundación del Estado Mexicano, 1821-1855. México: Editorial Nueva Imagen.

----- (1998). Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos, 1824. El contexto histórico del constituyente de 1824. En Galeana, P. (Comp.). México y sus Constituciones, México: Archivo General de la Nación-Fondo de Cultura Económica, pp.78-88.

----- (1999). Interpretaciones de la independencia de México, México: Grupo Patria Cultural.

----- (Coord.) (2002). El nacimiento de México, 1750-1856. De las reformas borbónicas a la Reforma. En Ibíd. (Coord. general), Gran Historia de México, 5 vols., vol. III. México: Planeta-CONACULTA-INAH.

----- (Coord.) (2003). El establecimiento del federalismo en México (1821-1827). México: El Colegio de México.

----- (2010). Décadas de inestabilidad y amenazas. México 1821-1848. México: El Colegio de México.

Yurén, Ma. T. (2008). La filosofía de la educación en México. Principios, fines y valores.
México: Trillas.

POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR SU IMPACTO EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

Osorio, J.¹, Blanco, M.², Rositas, J.³

^{1,2,3} UANL, Universidad Autónoma de Nuevo León México. economiajesus@yahoo.com.mx;
moniblanco77@hotmail.com; juancarlosrositas@gmail.com

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL
Eje Temático: Políticas y Gestión Educativa
a. Construcción, desarrollo y evaluación de políticas educativas

RESUMEN

El presente trabajo aborda el tema educativo desde una perspectiva económica. Su principal contribución desde el punto de vista epistemológico tiene su origen en enfocar a la universidad como resultado de la función social de enseñar y de definir lo que es legítimo aprender.

Así la educación superior pueden considerarse como aquél espacio que legitiman el capital cultural de las clases dominantes; en este caso la cultura de “calidad” extraída del lenguaje mercantilista del modelo económico predominante de mercado. Como si se tratase de una empresa o institución lucrativa, la universidad es alimentada con discursos empresariales que legitiman lo que es educación de calidad y lo que no es.

Así, el propósito central de este trabajo es analizar cómo las Políticas Educativas de Educación Superior, establecidas a partir de los 80's con la implementación del modelo de mercado y puestas en práctica por las Instituciones de Educación Superior públicas en México, so pena de verse marginadas del presupuesto financiero, han permeado en los docentes de tiempo completo pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), Programa de

Mejoramiento al Profesorado (PROMEP) o a los miembros de los cuerpos académicos (CA), estos últimos considerados como el cuerpo élite de investigación en las universidades públicas.

La investigación se llevó a cabo con los Profesores de Tiempo Completo (PTC) de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) de enero a septiembre del 2011.

Palabras clave: Política económica, educación superior, calidad, neoliberalismo, profesores.

INTRODUCCIÓN

A partir de la década de los ochentas, México incorpora el modelo económico de mercado el cual logra influir en las políticas públicas de manera general y las políticas públicas para la educación superior no fueron la excepción. Según (Ramírez, 2001) dichas políticas educativas fueron en la mayor parte elaboradas por una serie de recomendaciones dirigidas desde organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), y el Fondo Monetario Internacional (FMI). Dichas adecuaciones se han dado en un contexto de asignación de subsidios y financiamientos especiales.

Lo anterior se puede constatar con la aparición de financiamientos como el Fondo para el Mejoramiento de la Educación Superior (FOMES), evaluaciones institucionales como la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), becas y prestaciones como las del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y el Programa del Mejoramiento al Profesorado (PROMEP), entre otros.

Para tener acceso a los recursos que la educación superior requiere, las Instituciones de Educación Superior (IES) y sus académicos se ven sujetos al cumplimiento de una serie de parámetros de “calidad” establecidos por estos organismos internacionales, los cuales incorporan el discurso oficial de la calidad. Para algunos académicos es claro el vínculo entre educación y condiciones materiales de vida, por lo que privilegian la importancia de la universidad como el

espacio donde se produce y se distribuye el conocimiento, mientras que otros perciben una contradicción del propio quehacer de la universidad y la de ellos mismos como sujetos.

Por lo anterior, el propósito central del presente trabajo es analizar cómo las Políticas Educativas de Educación Superior, establecidas a partir de los 80's con la implementación del modelo de mercado y puestas en práctica por las IES públicas en México, so pena de verse marginadas del presupuesto financiero, han permeado en los Profesores de Tiempo Completo (PTC) de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) pertenecientes al SNI, PROMEP o cuerpos académicos (CA).

Actualmente, los PTC se enfrentan a una serie de mediciones las cuales van encaminadas a medir la productividad académica, lo que puede poner en un ambiente de ambivalencia al docente ya que surgen en él interrogantes como ¿Cuál es el punto de equilibrio entre enseñanza e investigación? ¿Entre más publique, mejor profesor seré en el aula? ¿Cómo podrían recompensarse los esfuerzos en el aula?

Frente a estas mediciones, los PTC que no publican son considerados como limitados, por lo que dicha perspectiva tan restrictiva del trabajo académico frecuentemente lleva al agotamiento o al estancamiento en el desempeño, pues se espera que los académicos hagan exactamente lo mismo año tras año. Para contrarrestar tal efecto, se debe reconocer al trabajo académico en su sentido más complejo. Es decir, no sólo ampliar los parámetros de calidad sino también crear para los profesores una serie de vías de desarrollo profesionales diversas (Boyer, 2003).

De igual manera se busca establecer un parámetro de cómo los lineamientos de calidad contribuyen a la mejora de los procesos cognoscitivos y pedagógicos que permean en el sistema de educación superior en México. Con base a lo anterior se podrá establecer una nueva currícula

en la que se asiente la contribución de los niveles de excelencia, en donde el docente universitario con más calidad sea el mejor colaborador de los egresados universitarios.

El Sistema Nacional de Investigadores (SNI) tiene como objetivo principal promover y fortalecer la calidad de la investigación científica y tecnológica que se produce en el país (SNI, 2011), mientras que el programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) argumenta que está dirigido a elevar permanentemente los niveles de habilitación del profesorado a través de los procesos de formación, dedicación y desempeños de los CA en las instituciones con los cuales se logrará elevar la calidad de la educación superior (PROMEP, 2011). La productividad de los CA está en función principalmente de la producción de libros, artículos de libros y revistas.

MARCO TEÓRICO

La justificación teórica desde la cual se aborda el problema de los PTC de la UANL, tiene su origen en *La Réproduction* (Bourdieu y Passeron, 1998), en donde la idea clave es que las relaciones de clase son el resultado de una acción pedagógica que se ejerce sobre los sujetos por parte de sus familias o de sus anteriores, con acciones pedagógicas, un cierto capital cultural, y un conjunto de posturas con respecto a la cultura.

La universidad es resultado de la función social de enseñar y de definir lo que es legítimo aprender. En realidad no existe una cultura legítima: toda cultura es arbitraria. La escuela hace propia la cultura particular de las clases dominantes, cubre su naturaleza social y la muestra como la cultura objetiva. La escuela, por tanto, legitima la arbitrariedad cultural (Bourdieu y Passeron, 1998).

Bajo el anterior argumento las instituciones de educación superior pueden considerarse como aquellos espacios que legitiman el capital cultural de las clases dominantes; en este caso la

cultura de “calidad” extraída del lenguaje mercantilista del modelo económico predominante de mercado. Como si se tratase de una empresa o institución lucrativa, la universidad es alimentada con discursos empresariales que legitiman lo que es educación de calidad y lo que no es.

METODOLOGÍA

Se tomó la decisión de estudiar sólo al Profesor de Tiempo Completo (PTC) de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) ya que este tipo de nombramiento es fundamental para el buen funcionamiento de las instituciones de educación superior (IES) (ANUIES, 2000; Bowen y Schuster, 1986). Además, debido a la relación laboral que tiene el PTC con su institución le permite conocerla mejor y opinar con argumentos más sólidos sobre su ambiente laboral, que aquellos que sólo asisten a la Universidad de manera parcial.

Además la razón de elegir una Universidad pública para el presente estudio, deriva del hecho de que este tipo de instituciones son las más representativas en el contexto de la educación superior en México. Así mismo, los datos fueron en una sola institución, en este caso la UANL, debido a que se prefirió trabajar en un ambiente relativamente homogéneo, qué facilitara la interpretación e identificación de los resultados.

Para la realización de la presente investigación se tomó en cuenta que la población total de Profesores de Tiempo Completo (PTC) que se encuentran en la UANL está comprendida por 2,602 profesores, de los cuales sólo nos concentramos en 1,869 debido a que excluimos a aquellos que se encuentran en las Facultades de Música, Artes Visuales, Artes Escénicas y Arquitectura. Lo anterior, tiene su razón de ser en que en dichas Facultades no se guían de manera general por parámetros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y el Programa de Mejoramiento al Profesorado (PROMEP).

Para encuestar a la población total se requeriría de altos costos de tiempo y presupuesto por lo que se procedió a seleccionar una muestra representativa de la población que nos permitiría hacer inferencias sobre el total de la población.

Los PTC de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), se encuentran laborando en diferentes áreas de estudio como lo son:

- Humanidades
- Ciencias Agropecuarias
- Ciencias de la Salud
- Ciencias Naturales y Exactas
- Ciencias Sociales y Administrativas
- Ingeniería y Tecnología

Dentro de cada una de dichas áreas de estudio se encuentran las diferentes facultades las cuales tiene una diversidad en el número de PTC que las conforman. Por lo anterior, se decidió recurrir primero a una muestra representativa y posteriormente obtener una muestra por conglomerados, la cual se detalla a continuación.

Para determinar el número de unidades muestrales que habría que seleccionar de la población total, recurrimos a establecer una muestra con un nivel de error menor de 0.01. Para que la media de la muestra se acerque a la media poblacional. Según Scheaffer, Mendenhall y Ott (1987). Tenemos la siguiente ecuación:

$n' = S^2 / V^2$ = Tamaño provisional de la muestra = varianza de la muestra / varianza de la población.

$$n = n' / 1 + n'/N$$

Dónde:

N = Tamaño de la población

$V2$ =varianza de la población al cuadrado. Cuadrado de la población estándar.

$S2$ = varianza de la muestra expresada como la probabilidad de ocurrencia de la media de la muestra.

n' = tamaño de la muestra sin ajustar

n = tamaño de la muestra

Por lo anterior tenemos que en base a una población de 1,869 PTC, la muestra que se obtuvo fue de 596 Profesores de Tiempo Completo de toda la UANL. Con el dato anterior, procedimos a realizar la división de seis n , que son exactamente el número de áreas del conocimiento en que se divide la UANL.

Sin embargo, por cuestiones de no respuesta o por encontrarse ya jubilados o pensionados, así como por no trabajar académicamente en la facultad donde está registrado, un 13 % de los PTC no contestaron el cuestionario. Debido a lo anterior, la muestra que se logró finalmente captar fue de 515 PTC.

RESULTADOS

De acuerdo a los resultados obtenidos, la mayoría de los PTC (95%) ha impartido clases frente a grupo; sin embargo, su desempeño en la investigación es modesto pues únicamente un 36% pertenece al PROMEP y sólo un 12% es miembro del SNI, además de que el tiempo promedio de pertenecer a cada uno de estos programas es poco al ser de 5 y 6 años, respectivamente tal como lo demuestra la tabla 1.

También se puede apreciar que un 27 % de los PTC tiene el grado de doctor y un 29 % es miembro de un cuerpo académico consolidado y finalmente dentro de las características académicas podemos destacar que el promedio de alumnos que tiene cada PTC es de cuarenta.

El 17.5 % de los PTC tienen estudios de licenciatura, el 55.5 % de maestría y el 27 % de doctorado. Esto último implica que 3 de cada 10 PTC tienen grado de doctor y la mitad de ellos todavía no pertenecen al SNI y que 4 de cada 10 PTC pertenecen al PROMEP. No obstante, un 44 % de los PTC es miembro de algún Cuerpo Académico (CA), pero sólo un 29% se encuentra en un CA consolidado.

Otra información importante que se desprende de esta tabla es que solamente un 28% de los PTC se encuentra estudiando actualmente.

Además para poder ilustrar cada etapa del ciclo de vida de los PTC de la UANL se procedió a analizar a los profesores por grupos de edad. Así la tabla 2 destaca que los profesores que se encuentran en una edad de 36 a 40 años son los que poseen un mayor porcentaje de elementos con estudios doctorales así como también una mayor participación en el SNI y como miembros de algún cuerpo académico. En cambio los miembros del PROMEP tienen mayor de edad ya que un 19.35 % se encuentran en el rango de edad de 46 a 50 años. Cabe destacar que el mayor porcentaje de los PTC de la UANL se encuentran en el rango de edad de 36 a 45.

Además otros de los aspectos de la actividad académica que fueron observados por grupos de edad se encuentran en donde la mayor parte de los PTC cuentan con título e imparten clase, el cual resultó ser el rango de 41 a 45 años de edad. Por último, podemos destacar que no hay gran diferencia entre los grupos de edad y la cantidad de alumnos a los que les imparten clase, salvo por un pequeño grupo de profesores de 61 a 65 años que en promedio tienen 47 alumnos, siendo mayor que el promedio de los PTC.

Tabla 1. Características académicas de los PTC de la UANL.

Variable	Indicador
Cuenta con estudios de Doctorado	27%
Cuenta con título	95%
Actualmente está estudiando	28%
Pertenece al SNI	12%
Años de pertenecer al SNI	6
Pertenece al Promep	36%
Años de pertenecer al Promep	5
Pertenencia a un Cuerpo Académico	44%
Cuerpo académico consolidado	29%
Impartió clase en al menos un grupo	95%
Cuántas clases en promedio impartió	3
Alumnos en promedio	40

Fuente: Investigación propia

Comparación de los PTC que pertenecen y no al SNI, por medio de la prueba de diferencia de medias.

Con el fin de evaluar la eficacia de los programas de calidad, SNI, PROMEP y Cuerpos Académicos, con las diferentes variables derivadas de las preguntas del instrumento de campo llevado a cabo en esta investigación, se ha recurrido a la estadística inferencial utilizando la prueba de diferencia de medias para muestras independientes. Dicha prueba es utilizada en la investigación empírica cuando se busca evaluar la eficacia de algún tratamiento, intervención, etcétera (Landerero y González, 2006).

Por medio de un análisis de diferencia de medias se procedió a comparar por medio del análisis estadístico algunas variables que resultaron tener diferencia significativa y posteriormente se estimó el grado de correlación que existe entre ellas, es decir con qué fuerza se correlaciona al pertenecer al SNI con cada una de las variables que resultaron estadísticamente significativas.

Tabla 2. Características académicas de los PTC de la UANL.
Por grupos de edad.

Edad	PTC	Doctorado	SNI	PROMEP	CA
21-25	3	0	0	1	0
26-30	7	5	2	3	2
31-35	11	12	16	12	16
36-40	17	18	28	18	28
41-45	17	17	11	17	11
46-50	16	16	13	19	13
51-55	15	15	14	17	14
56-60	9	12	13	10	13
61-65	4	1	3	3	3
66-y más	2	4	2	1	2
Total	100	100	100	100	100

Tabla 3. Diferencia de medias de los PTC que pertenecen o no al SNI.

Variable (%)	No	Si	Dif. de medias
Estudios de doctorado	19	81	62
Pertenece al Promep	29	88	59
Cuerpo académico consolidado	22	53	31
Pertenencia a algún CA	39	77	38
Ocupa algún cargo administrativo	30	56	26
Interés por la investigación	31	52	21

Fuente: Investigación propia.

En el tabla 3 se pueden observar todas las variables que fueron estadísticamente significativas entre el grupo de PTC que son miembros del SNI contra el grupo que no pertenece al SIN. Así, tenemos que los miembros del SNI poseen algunas características con diferencia significativa en medias fueron: los miembros que pertenecen al SNI tienen como principal característica poseer un grado académico de doctorado, se miembro del PROMEP, además de ser integrante de un cuerpo académico consolidado y trabajar en algún puesto administrativo dentro de su institución, agregado a ello, los miembros del SNI reconocen que su interés principal se centra preferente más en la investigación, que en la docencia.

Lo anterior, nos permite deducir que los PTC que llegan a ser miembros del SNI, de esta manera, podemos destacar que las políticas públicas de Educación Superior como lo es el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) que tiene como objetivo principal el de promover y fortalecer la calidad de la investigación científica y tecnológica que se produce en el país,(SNI, 2011) se han logrado establecer en la UANL, para un cierto grupo de profesores que tiene una marcada diferencia con respecto a los que no lo son, hacia aspectos de investigación y de gestión administrativa.

Sin embargo, el programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) el cual está dirigido a elevar permanentemente los niveles de habilitación del profesorado a través de los procesos de formación, dedicación y desempeños de los Cuerpos Académicos (CA) de las instituciones con los cuales se logrará elevar la calidad de la educación superior (Promep,2011) también está dirigido a formar más investigadores que profesores. Lo anterior, puede afirmarse al ver que la productividad de los CA está en función principalmente de la producción de libros, artículos de libros y revistas.

En base a lo anterior, podemos argumentar que los lineamientos de calidad enfocan sus parámetros a la investigación, que al cotejarlo con los resultados generados por la encuesta aplicada a los PTC de la UANL se podrían determinar algunas afirmaciones.

Así, después de analizar en forma inferencial los datos obtenidos en campo, procedemos a presentar las variables que hacen que el PTC cumpla con: SNI, PROMEP y C.A. Las principales características que debe de tener un PTC para poder cumplir con dichos programas de calidad son:

Tener grado de Doctor

Pertenecer a PROMEP

Pertenecer al SNI

Publicar libros

Publicar artículos en revistas

Publicar artículos de libros

Pertenecer a algún Cuerpo académico

Pertenecer a algún Cuerpo académico en consolidación

Asistir a conferencias como ponente

Conocer el sistema de estímulos de la UANL

Al parecer las políticas públicas de educación superior en México, dan como un hecho que un buen investigador será por ende un notable Profesor.

CONCLUSIONES

La presente investigación como principales conclusiones que las políticas de mercado aplicadas en México, por organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial (BM) a partir de los ochentas, han impactado en las políticas de educación superior con la implementación de parámetros de calidad en las Universidades públicas. Dichos parámetros han sido representados principalmente por dos programas federales como lo son: el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y el Programa de mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y la derivación de éste último, los Cuerpos Académicos (CA).

Sin embargo, cuando dichos planteamientos son captados por los PTC como en el caso de la UANL, no hay evidencia que los PTC pertenecientes a dichos programas de calidad, sean miembros de ellos por simples cuestiones burocráticas o mercantilistas. Ya que efectivamente los

PTC que conforman los programas de calidad, si demuestran un alto sentido de investigación al ser mucho más productivos que aquellos que no pertenecen a tales programas.

En ese sentido, y en concordancia con la literatura investigada además de la información recolectada en campo, se puede afirmar que los lineamientos de productividad se han implementado también en el área de la educación superior, teniendo así que dichos lineamientos van enfocados a obedecer ciertas reglas del juego que han hecho del “publicar o perecer” un factor de supervivencia en los PTC.

Además, la docencia de calidad a través de estímulos o becas para el desempeño académico, ha fomentado que muchos investigadores y profesores participen en estos programas, aunque no exista evidencia de que mejore la calidad en los procesos educativos. Por lo que habría que investigar más afondo en que contribuye la investigación a la docencia y viceversa, si en realidad son actividades complementarias o sustitutas.

Los lineamientos de calidad totalmente dirigidos a premiar la investigación como tal ha creado una brecha enorme entre el personal altamente calificado en la cima del sistema, con grados doctorales obtenidos a nivel nacional y en el extranjero, contra un numeroso grupo de profesores pobres y poco calificados que se encuentran en la base. El caso de los profesores de tiempo completo (PTC) de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) no es la excepción.

Por lo anterior, habría que meditar sobre el porqué no son productivos la mayoría de los PTC de la UANL. La respuesta quizás tenga que ver por el aspecto que algunos PTC solo les interesa la docencia en sí y compensan su salario con otras actividades extraescolares o simples y sencillamente no están ni capacitados para llevar a cabo una investigación.

De todas maneras, se tiene que reconocer, que para algunos profesores la docencia es más importante que la investigación y se sienten más motivados hacia ella que hacia otras actividades. Sin embargo, para otros profesores universitarios esto no constituye una cuestión prioritaria de su trabajo. La motivación docente es algo más compleja en los profesores universitarios, como consecuencia de las distintas tareas que deben de realizar, además por supuesto de la misma enseñanza.

Sin duda, las actuales políticas de educación superior tendrían que ponderar también la actividad docente de los PTC dentro de la UANL, ya que de seguir con el mismo tono se corre el riesgo de llegar a convertirse en políticas que podrían limitar el acceso a oportunidades económicas y académicas de un gran número de individuos e instituciones, al grado que podrían crear docentes desanimados. Lo anterior, ya que a veces en los mismos programas de “estímulos” no hay normas y/o reglas establecidas. Por lo anterior, sería conveniente estimar las evoluciones de indicadores, como las encuestas aplicadas a los alumnos para estimar si los miembros del SIN, PROMEP o miembros de los CA son o no mejores docentes que los que no pertenecen a dicho sistema.

Debido a que en el contexto de la evaluación del profesorado se ha señalado que la investigación posee en muchas ocasiones mayor importancia que la docencia, el profesor universitario puede estar ante un “conflicto de roles” entre su labor como docente y su labor como investigador. Por un lado se le exige calidad y compromiso con la tarea docente, como objetivo y meta prioritaria. Pero, por el otro, se toma la productividad investigadora como uno de los principales indicadores de evaluación para la toma de decisiones en relación a la promoción académica o la concesión de méritos

Además, son las propias universidades las que han venido cambiando su filosofía y exigen al profesorado una alta actividad de investigación como respuesta a las demandas sociales, económicas y políticas. Se ha llegado el grado, en que algunas instituciones de educación superior demanden cada vez más investigadores, independientemente de que posean o no experiencia docente.

Así, se comprueba el hecho de que la misma actividad realizada en diferentes contextos no está guiada por el mismo tipo de metas y no busca los mismos objetivos (Silvero, 2006) De esta manera, aquél profesor que investiga por un interés intrínseco en un área científica que además se relaciona con su área de docencia, no lo hace de la misma manera que el profesor que investiga en una situación de promoción académica que requiere unos determinados niveles de productividad investigadora o cuando el tema de sus investigaciones no tiene relación con lo que imparte en el aula. Entonces el objetivo no es la actividad investigadora por sí misma, sino que ésta constituye un medio para poder alcanzar otro objetivo o meta.

En el caso de que el profesor universitario que realice investigación que tenga relación con lo que aplica en su aula, provocará que los niveles de esfuerzo y persistencia sean altos, el aprovechamiento de los recursos también será alto, y por lo tanto el nivel de logro será proporcional al trabajo realizado. Sin embargo, si el profesor no actúa por un interés intrínseco, sino solamente para demostrar que es competente o evitar parecer incompetente ante los criterios o estándares de evaluación externos, provocará un menor rendimiento. Por lo tanto, probablemente existan en el profesor estados de ansiedad que puedan interferir en su tarea y sus esfuerzos se dirigirán más a una finalidad externa que a la obtención de resultados por elevar la calidad de la docencia.

En términos antropológicos hemos pasado, de la concepción del trabajo universitario como parte de la construcción de la democracia en el país, a la concepción de que lo que interesa al final de cuentas es cumplir con los indicadores para ser alguien en la academia, o no ser “nadie” debido a la falta de un doctorado, publicaciones internacionales o un especial interés en la docencia pregrado

También es necesario considerar la saturación de actividades a las que se encuentra sometido el profesor universitario y considerar que es imposible que en todas ellas se encuentre igualmente motivado. Para ello y deberá considerarse al profesor como miembro de una institución, por lo que será necesario establecer la diferencia entre una motivación intrínseca basada en la satisfacción e interés personal y en la motivación intrínseca basada en la obligación.

Por último, es necesario crear información veraz y oportuna sobre el docente universitario en México, ya que ello ayudaría a la planeación en los procesos de reforma, desarrollo y aplicación de las políticas públicas que se enfocan a las IES. Retomando algunas ideas de Gil Antòn (2004), se podría establecer un Censo Nacional del Personal Académico Mexicano así como un Consejo Nacional de Información de la Educación Superior en coordinación con el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI). Lo anterior, podría permitir por ejemplo, estimar los diferentes tipos de académicos que se han generado a lo largo de los años tomando como base a las disciplinas académicas, adscripciones institucionales, entidad federativa, etc.

REFERENCIAS

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1998). La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México: Editorial Fontamara.

- Bowen, H, y Schuster J. (1986). American professors: A national resource imperiled, Nueva York, Oxford University Press. Citado en Galaz J. (2002). La satisfacción en el trabajo de académicos en una Universidad Pública Estatal. Perfiles educativos, vol. 24 No. 96 pp. 47-72. México: UNAM.
- Boyer, E. (2003). Una propuesta para la educación superior del futuro. México: Fondo de Cultura Económica.
- Landero R, y González M. (2006). Estadística con SPSS y metodología de la investigación. México: Editorial Trillas.
- Programa de Mejoramiento del Profesorado, PROMEP, (2011). Recuperado de <http://promep.sep.gob.mx/presentacion.html> Consultado el 29 septiembre del 2011.
- Ramírez, R. (2001). Políticas de la Universidad Pública: El discurso de la Calidad. Cuadernos de Investigación. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Scheaffer R, Mendenhall W. y Ott L., (1987). Elementos de muestreo. México: Iberoamérica.
- Silvero M. (2006). Motivación y calidad docente en la universidad. España: Editorial Eunesa.

Sistema Nacional de Investigadores, SIN, (2011). Recuperado de

<http://www.conacyt.gob.mx/sni/Paginas/default.aspx> Consultado el 29 de septiembre del 2011.

Política y gestión educativa

b. Construcción, desarrollo y evaluación de políticas educativas

UNA MIRADA A LOS MODOS COLECTIVOS DE PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO DE LOS ACADÉMICOS EN UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTATALES (UPES). CASO UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO.

Zúñiga, M.¹, Pérez C.² Lara R.³

^{1,2,3} UAEH, "Hidalgo", Mexico

innomary@hotmail.com, cpm258@yahoo.com.mx, rselenelara@hotmail.com

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL
Eje Temático: Política y Gestión Educativa
b. Construcción, desarrollo y evaluación de políticas educativas.

RESUMEN

Las Instituciones de Educación Superior enfrentan otros desafíos, debido a la importancia que ha adquirido el conocimiento en la mayor parte de las actividades sociales y productivas, lo que lleva a la búsqueda de nuevas fórmulas dentro del campo educativo, que impliquen un conjunto de aprendizajes que incorporen, además de conocimientos, habilidades y actitudes que permitan expresar la capacidad y competencia del sujeto para desenvolverse en su entorno social y productivo.

Es así como las universidades se ven en la necesidad de ir evolucionando y realizar esfuerzos y acciones que buscan transformar las formas de organización académica y curricular, para competir contra instituciones y agencias en la producción del conocimiento.

Para ello se han creado proyectos de trabajo uno de ellos es el de la Red de Estudios sobre Instituciones Educativas 2012-2013 (REDSIedu), uno de sus objetivos de la red es: Caracterizar el marco institucional y de política educativa que norma y orienta las actividades de producción de conocimiento de los académicos, en particular sus modos colectivos, en las Universidades

Públicas Estatales (UPEs). Para ello se inició un proyecto de investigación que da cuenta de los modos colectivos desde un enfoque cuantitativo y cualitativo. En la presente ponencia se presentan resultados del enfoque cualitativo a través de la técnica de Grupos Focales aplicados en 2013 a 19 integrantes de cuerpos académicos de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Palabras clave: Modos colectivos, Cuerpos Académicos, Universidades Públicas, Producción del Conocimiento.

INTRODUCCIÓN

Las instituciones educativas a lo largo de su historia se van transformando a fin de atender las distintas demandas sociales de entre las cuales podemos señalar la actual globalización, la cual ha venido a modificar el comportamiento tanto de la sociedad como sus instituciones educativas en un marco demandas internacionales.

En el caso de México el contexto globalizador ha intervenido en una serie de reformas y de políticas educativas encaminadas a elevar la calidad de la educación, a través de la incorporación de los académicos de las universidades públicas a actividades académicas productivas lo cual ha llevado a la conformación de cuerpos académicos con el objetivo de generar modos colectivos de producción del conocimiento en su universidad.

Desde la perspectiva actual de producción del conocimiento se observa que la evolución de las universidades se está caracterizando por un conjunto de elementos que la distinguen de otras instituciones de educación superior: su universalidad en el conocimiento, sus aportes a la investigación, su carácter crítico de los problemas que le son inherentes, su relación y vinculación con los entornos políticos, económicos y sociales, han llevado a las universidades públicas a realizar esfuerzos y acciones en busca de transformar y mejorar las formas de organización y producción académica.

Con ello se está realizando una reconstrucción de la profesión académica, donde adquieren roles emergentes en lo que respecta a acciones sustantivas de investigación las cuales tienen que ser relacionadas a su vez con la docencia y la vinculación y la extensión.

Es así como en las últimas décadas, para ajustarse a las nuevas realidades derivadas del fenómeno de la globalización, y el cambio organizacional, las Instituciones de Educación Superior se han visto precisadas a adoptar un sistema de control de calidad y la evaluación de organismos especializados en la garantía de la calidad.

Las funciones sustantivas de las universidades públicas, desde las políticas nacionales, las reglamentaciones y normas que se establecen, buscan cumplir con los criterios de evaluación externa y coadyuvar a evaluar las acciones de los académicos de las universidades públicas, lo que ha repercutido sobre todo en los cuerpos académicos y de manera particular en los modos colectivos de producción del conocimiento. Por ser un indicador que vincula las funciones sustantivas de los cuerpos académicos.

Las Instituciones de Educación Superior enfrentan otros desafíos, debido a la importancia que ha adquirido el conocimiento en la mayor parte de las actividades sociales y productivas, lo que lleva a la búsqueda de nuevas fórmulas dentro del campo educativo, que impliquen un conjunto de aprendizajes que incorporen, además de conocimientos, habilidades y actitudes que permitan expresar la capacidad y competencia del sujeto para desenvolverse en su entorno social y productivo.

Es así como las universidades se ven en la necesidad de ir evolucionando y realizar esfuerzos y acciones que buscan transformar las formas de organización académica y curricular, para competir contra instituciones y agencias en la producción del conocimiento.

Para ello se han creado proyectos de trabajo uno de ellos es la Red de Estudios sobre Instituciones Educativas 2012-2013 (REDSIedu) y uno de sus objetivos de la red es: Caracterizar el marco institucional y de política educativa que norma y orienta las actividades de producción de conocimiento de los académicos, en particular sus modos colectivos, en las Universidades Públicas Estatales (UPEs). Para ello se inició un proyecto de investigación de tipo Mixto, cuantitativo y cualitativo.

Para conocer los resultados que se han obtenido hasta la fecha y como parte de las acciones de la Red de Estudios sobre Instituciones Educativa (RESIedu) ha creado un proyecto de investigación Marco titulado “Modos Colectivos de Producción de Conocimiento en los Académicos de Universidades Públicas Estatales”, donde participan los cuerpos académicos “Investigación educativa y estudios sobre la universidad”, cuerpo iniciador, Universidad de Guadalajara; “Política, administración y gestión educativa”, Universidad Autónoma de Tamaulipas; “redes de aprendizaje e investigación en la educación”, Universidad Autónoma del Estado de Morelos; “Estudios del capital humano en las organizaciones”, Universidad Veracruzana ; “Agentes y procesos de la educación”, Universidad Autónoma de Chiapas y el cuerpo académico de “Evaluación, Planeación y Desarrollo Curricular”, Universidad Autónoma del Estado Hidalgo.

OBJETIVO GENERAL

Examinar y documentar los modos colectivos de producción de conocimiento de los académicos en Universidades Públicas Estatales (Upes) que nos permita hacer interpretaciones sobre los cambios que estos nuevos modos están teniendo al interior de las UPEs en las estructuras organizacionales y en los grupos de investigación de diversas disciplinas, y a partir de

ello, hacer planteamientos para la construcción de escenarios deseables para la mejora del trabajo colectivo al interior de las Universidades.

En los estudios de caso que estructura el proyecto de investigación de la Red Temática PROMEP las esferas de las políticas públicas y la esfera del contexto institucional entran en juego y vinculan las técnicas del cuestionario, la entrevista y Grupos Focales en la dimensión de lo individual/grupal del académico y su experiencia como miembro del grupo de investigación.

Esta esfera se exploró a partir del uso de tres técnicas: cuestionario, entrevista individual y grupos focales. Las opiniones, la autopercepción, los conflictos y dilemas, la dimensión emocional, la historia personal, son el nivel último de exploración del caso, llevado a su mínima dimensión, al investigador, miembro del grupo, como individuo en colectividad. Para explorar esta dimensión, se recurre al decir, el hacer y el pensar del investigador, vía la entrevista y cuestionario, como técnica exploratoria y el grupo focal como nivel de profundización (REDSIedu:12).

En esta ponencia se presentan los resultados del desarrollo de los grupos focales con el tema general que giran entorno de las características de política educativa que norman y orientan las actividades de producción de conocimientos de los académicos, en particular sus modos colectivos, en las Universidades Públicas estatales (UPEs).

MARCO TEÓRICO

Cuerpos Académicos

De acuerdo con la ANUIES (2000) la solidez de las instituciones de educación superior y su capacidad para cumplir con calidad los propósitos institucionales, depende en buena medida del grado de consolidación de sus cuerpos académicos. Refiere que el término cuerpo académico

son grupos de profesores de carrera de una dependencia académica que se vinculan por intereses y objetivos comunes en cuanto a sus funciones docentes y a sus objetivos de estudio o investigación, así como al uso de formas de producción y transmisión del saber particular de algún campo científico o humanístico.

Estos conjuntos se organizan bajo estructuras y formas variadas, pueden encontrarse en diferentes estadios: consolidados, en consolidación y en formación y ser de carácter unidisciplinario o multidisciplinario según lo requieran sus objetos de estudio. Su reconocimiento tiene como referente directo la trayectoria colectiva y los resultados de su trabajo. En general se integran por académicos con un alto nivel de habilitación (maestría o doctorado), y evidencian en su trabajo cotidiano un alto compromiso con los objetivos institucionales en la docencia, la investigación y la difusión y extensión de los servicios. Constituyen además el eslabón esencial para la vinculación con otros cuerpos académicos nacionales e internacionales ya que participan en numerosas redes de carácter académico como es la RESIedu. La calidad de sus resultados les permite acceder a diversos fondos de apoyo para la investigación.

Los cuerpos académicos son la fuerza motriz del desarrollo institucional, y contribuyen a la construcción de ambientes académicos adecuados que garantizan el cumplimiento de los objetivos institucionales. El reconocimiento logrado por ellos prestigia a las instituciones que logran así una mayor confianza de la sociedad y de las demás instituciones educativas. De ahí que la consolidación de los cuerpos académicos de las instituciones de educación superior constituya una de las metas más importantes de este programa estratégico (ANUIES, 2000).

De esta manera con este proyecto de investigación se realiza una construcción de la realidad social de los cuerpos académicos considerando como señala Bravin y Pievi (2008:55)

sus estructuras objetivas y subjetivas y las condiciones en que asimilan su mundo, material y simbólico.

Lo anterior ha llevado a realizar esfuerzos y acciones en busca de transformar y generar nuevos aportes en el campo de la investigación y por consecuencia a la generación del conocimiento científico que den respuesta a las necesidades de la sociedad actual.

En este sentido Bianco y Sutz (2005) señalan que el término grupo de investigación lleva implícito el carácter colectivo de la entidad siendo la interacción entre sus miembros un proceso fundamental entre la vida de sus miembros. Las actividades de investigación plantean una gran variedad de formas de organización, desde el investigador que trabaja individualmente hasta los grandes centros de investigación públicos o en colaboración con la iniciativa privada por ello se considera importante en este proyecto conocer la forma en que esto se viene realizando al interior de las universidades públicas.

El campo científico sostiene Bourdieu (2003) constituye un microcosmos social, un recorte del espacio social global y, al igual que el resto de los campos, es un espacio jerarquizado, caracterizado por ciertos agentes (los científicos), que ocupan ciertas posiciones, en función de la cantidad y calidad de capital científico que cada uno posee. Bourdieu equipara el oficio del científico al oficio del artista e identifica dos diferencias: La especificidad del oficio de científico procede del hecho de que ese aprendizaje es la adquisición de unas estructuras teóricas extremadamente complejas, capaces, por otra parte, de ser formalizadas y formuladas, de manera matemática, especialmente, y que pueden adquirirse de forma acelerada gracias a la formalización. (Bourdieu, 2003, p. 76)

Una vez delimitado la importancia de la ciencia para la sociedad es importantes señalar el papel de los grupos de investigación quienes son considerados por Bianco & Sutz (1999) “como

un espacio de relaciones sociales donde existen intereses implícitos y explícitos en común y que consisten en una estructura básica de interacción que nuclea a las personas ligadas entre sí por constantes de tiempo y espacios articuladas por su mutua representación interna”.

Cada grupo de investigación lo integran profesores investigadores que de acuerdo con Gil Antón (1992) define al académico de Educación Superior, como un nuevo tipo de profesional con adscripción en alguna de las Institución de Educación Superior, en donde tiene un vínculo laboral formalizado con afiliación a alguna área específica del conocimiento, observable a través de su información, trayectoria académica.

Por su parte Grediaga señala que la profesión académica como forma legítima integrada de agrupación ocupacional que constituye una asociación de individuos que se ubican en organizaciones que cumplen con la función de producir, transmitir y certificar la adquisición del conocimiento en Instituciones de Educación Superior o centros de investigación.

Una de las diferencias significativas de la profesión académica respecto de otras profesiones, es que se caracteriza por integrar a miembros que han sido formados, cultivan y pertenecen a muy distintos campos de conocimiento (Grediaga,1999).

En este sentido los académicos dejan de convertirse en sujetos pasivos de recetas para convertirse en miembros investigadores de la realidad educativa y motivadores de nuevas reformas curriculares, disponiendo de plena capacidad de decisión y pasando a ser creadores de nuevas prácticas y pensamiento en al ámbito universitario y social.

METODOLOGÍA

Para llevar a cabo esta etapa de la investigación se organizó en dos fases: la primera que consistió en la invitación de la líder académico a dos integrantes del Cuerpo Académico de

Evaluación, Planeación y Desarrollo Curricular a fin de planear un taller al resto del cuerpo académico donde se tendrían dos objetivos básicos, la capacitación sobre la técnica de grupo focal para su aplicación a cuerpos académicos de la UAEH y la elaboración de la guía temática y preguntas a desarrollar en la actividad.

La segunda fase consistió en llevar a cabo los grupos focales con integrantes de cuerpos académicos invitados a participar. La técnica de los grupos focales llevada a cabo en este proceso de investigación fue una reunión con modalidad de entrevista grupal abierta y estructurada, en donde se procuró que el grupo participante de profesores investigadores pertenecientes a los cuerpos académicos discutieran y elaboraron desde su experiencia personal sobre las producción y generación del conocimiento, la actividad se desarrolló en un ambiente adecuado donde se controlaron las variables necesarias de donde se obtuvo valiosa información tanto del contexto, relaciones y actores directamente involucrados en la temática de estudio, a continuación se presenta el informe de su desarrollo

Objetivos del estudio con grupos focales: Recabar información, desde una perspectiva cualitativa, en torno a problemáticas o situaciones que revisten especial complejidad desde la propia visión de los actores implicados en el estudio- Grupos de Investigación o Cuerpos Académicos (CAs)- de tal modo que se refleje la experiencia social, académica, profesional, vital, tal cual la perciben o la entienden, la construyen y la organizan dándole un determinado sentido dentro del contexto en que tiene lugar.

Temas: Los temas giraron sobre Política Educativa que norman las actividades de producción del conocimiento de los académicos en particular, sus modos colectivos en las Universidades Públicas Estatales.

Participantes del Grupo Focal.

Muestra: 19 integrantes de Cuerpos Académicos con el estatus: Consolidado, en Consolidación y en Formación.

Forma de invitación: El proceso se inició con el envío de una carta de invitación a los integrantes de los cuerpos académicos de la UAEH a través de la Representante Institucional de PROMEP y de la responsable del cuerpo académico de “Evaluación, Planeación y Desarrollo Curricular”, teniendo en cuenta las aceptaciones se eligieron a los informantes claves.

Atributos: Líderes e integrantes de los cuerpos académicos en formación, en consolidación y consolidados.

Preceptores: 2 Conductores, 2 observadores y 2 relatores integrantes del Cuerpo Académico de “Currículum de Evaluación, Planeación y Desarrollo Curricular” de la UAEH

Número de participantes: Grupo 1: 10 asistentes, Grupo 2: 9. Asistentes Total: 19.

Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHU); Instituto de Ciencias de la Salud (ICSA) Instituto de Ciencias Agropecuarias (ICAP); Instituto e Ciencias Básicas e Ingeniería (ICBI); Instituto de Ciencias Administrativas (ICEA).

Del total de 19 asistentes 16 perteneces a un Cuerpo Académico en estadio de consolidado, 2 en consolidación y 1 en formación, por tal razón ambos grupos fueron homogéneos en cuanto a su estadio al predominar asistentes de cuerpos académicos consolidados quedando de 10 y 9 integrantes.

Durante la reunión el moderador promovió el debate planteado preguntas que estimularon la participación demandando y desafiando a los participantes con el objetivo de obtener la información necesaria emociones, opiniones. Se cuidó de no tener preferencias o rechazos ante las participaciones a una opinión determinada o a una posición en particular.

Escenarios: Previo a la reunión del grupo focal, se dieron a conocer los objetivos de la reunión y la forma en que se integrarían los grupos de discusión. Los grupos focales se realizaron en los Salones A y B del Centro de Seminarios de la UAEH en dos aulas, el mobiliario fue dispuesto en forma de “U” para tener un contacto visual entre ellos y el moderador, se auxilió de una videograbación con autorización de los asistentes, la reunión duró aproximadamente dos horas. Donde se recuperaron los aportes más importantes.

METODOLOGÍA

Los resultados de ambos grupos fueron integrados en un solo reporte organizados por categorías que surgieron a partir del tema de Políticas Educativas, la forma en que se realiza la producción del conocimiento y los modos colectivos agrupando los resultados en temáticas que se acompañan de propuestas y sugerencias.

Financiamiento. Hubo consenso sobre las fuentes de financiamiento; los proyectos de investigación, reciben apoyo externo de instancias como CONACYT (en sus diversas convocatorias) y SEP-PROMEP. A nivel interno casi siempre a través de fondos PIFI, aunque en algunos casos se mencionó que es nulo o en muy poco porcentaje.

Otras instancias de financiamiento han sido: UNICEF, CONAEVA, UNAM y esporádicamente alguna ONG o bien organismos internacionales. El financiamiento por Instituto es diferenciado, ya que las características de los proyectos y/o productos de investigación que cada área académica trabaja son diversos y ciertos proyectos se relacionan más con algunas fuentes de financiamiento que otras.

La mayoría de las investigaciones que se llevan a cabo son de carácter más básica que de investigación aplicada. A través del PIFI se ha logrado que les asignen recursos, sin embargo,

cuando los solicitan o los quieren ejercer, el trámite financiero es muy burocrático, llegando incluso a perder dicho financiamiento. Se mencionaron diversidad de obstáculos administrativos. Un problema sistemático planteado en ambos grupos refiere las dificultades para ejercer los recursos en tiempo y forma cuando estos se depositan en la UAEH.

En uno de los grupos se mencionó la necesidad de actualización de los procesos para el manejo de los fondos, ya que esto facilitaría la planeación y distribución de los mismos en tiempo y forma. En este sentido cada instancia tendría que desarrollar las actividades que le corresponden. Se señaló que la mayoría de los investigadores realizan la gestión para la futura compra de materiales para sus proyectos y se viven dos situaciones: cuando los van a adquirir ya incrementaron su valor y la otra que la institución se encargará de adquirirlos.

Presupuesto operatorio: Casi no hay financiamiento privado, se menciona que no coinciden los intereses de la investigación que se realiza en la UAEH, que van en direcciones opuestas. Por parte de los organismos públicos, los proyectos se tienen que adaptar a las de los organismos que les otorga el financiamiento.

Otra fuente de financiamiento, lo constituyen las redes de investigación y los gobiernos locales que dan apoyo para cubrir estancias académicas o bien programas de intercambio, entre éstas se mencionó el de las becas que CUMEX ha instrumentado a través de sus diversas convocatorias entre las que se cuentan la de Movilidad. Un problema con las estancias radica en que, con frecuencia no es posible cubrir los objetivos en tiempos reales ni concluir con las actividades planeadas, porque la demanda y condición de los directivos, al investigador lo comprometen a cubrir parte de sus actividades de docencia o alguna otra como participación en eventos académicos y/o gestión en la propia UAEH; ante esta situación, se buscan instituciones o actividades no muy alejadas. Un problema que sucedió fue que la convocatoria de CUMEX se

presentó de manera muy precipitada, faltó tiempo y planeación para que sus resultados fueran satisfactorios. El problema de las estancias radica en qué, los investigadores deben cubrir sus horas de docencia para participar en el Estímulo al Desempeño Docente, por lo que algunos optan por hacerlas cortas y/o en periodos inter-semestrales únicamente.

Al decir de los investigadores, los años sabáticos no existen o se otorgan a muy pocas personas, y casi no se dan las estancias largas, porque el requisito para participar radica en continuar con las actividades laborales habituales.

Hay disparidad en cuanto al financiamiento institucional ya que instancias como el IPN, UNAM y UAM cuentan con presupuestos más altos y condiciones más favorables, en cambio a nivel de las universidades públicas estatales (UPE's) son bajas y desfavorables.

Lineamientos: Algunos de los investigadores entrevistados mencionaron que no hay un equilibrio en la distribución de actividades, ya que hay una carga excesiva hacia la docencia; la investigación, se hace fuera del horario de trabajo y entonces hay una simulación a la hora de elaborar el informe PROMEP, porque no coincide el número de horas con el que realmente se labora, la mayoría de los investigadores se exceden del tiempo de trabajo, entre 15 y 20 horas y solo se reportan 40. Hay algunas instituciones que llegan a pagar a los Investigadores de Tiempo completo 60 horas.

Algunos investigadores señalaron que la evaluación de proyectos de investigación y sus resultados, por parte de organismos financiadores, se hace igual para instituciones como la UNAM y el IPN que para las universidades estatales (UPE's) y no es congruente competir con estas instituciones, ya que las estatales no reciben el mismo presupuesto, ni tienen las mismas características y apoyos. Entonces si la evaluación es igual para todas, el presupuesto, los beneficios y el salario deben igualarse.

Para cubrir las actividades docentes, cuando salen fuera a cubrir algún evento académico (nacional o internacional) no les han permitido trabajar con las plataformas virtuales, tienen que ser presenciales todo el tiempo. Por lo que consideran a partir de esto que hay una incongruencia entre la solicitud de manejar las TIC y su uso en la docencia. Los investigadores han observado que se destinan recursos a personal diverso, que no trabaja en investigación para acudir a congresos, en cambio los investigadores muchas veces necesitan pagar hasta sus viáticos.

En cuanto a las reuniones de los CA (Cuerpos Académicos) mencionan que es el líder el que por lo regular los convoca a las reuniones, también señalan que casi todas las actividades se planean y realizan por consenso, en algunos Institutos de la UAEH, se les ha solicitado por parte de los directivos, la renovación de líderes cada dos años, dejándoles la idea que es para imponer sus propios líderes.

Coinciden en que: “Un buen líder hace la diferencia” para que el CA continúe consolidado, a partir de las actividades de gestión, planeación, distribución de tareas y organización de las mismas.

Propuesta: Con la finalidad de optimizar el uso de la información y los datos de las investigaciones y del trabajo de los PTC investigadores de la UAEH, consideran necesario que se cree una base de datos única que contenga todo: datos curriculares y producción, ya que se solicita a lo largo del año, por diferentes instancias y en diferentes momentos, la misma información con diferentes formatos. Esto ahorraría tiempo en todos los sentidos y así se privilegiarían el trabajo académico en todas las áreas.

Los investigadores entrevistados coinciden en que al interior de los CA sí hace falta mayor coordinación, creen que es necesario el manejo de técnicas de colaboración grupal, en algunos líderes de CA y esto facilitaría las relaciones internas de los grupos. Por otro lado

mencionan que en realidad muchas de las actividades que se realizan cada día están alejadas de la investigación, "... parecemos cirqueros tratando de hacer malabarismos todo el tiempo para cumplir con lo esperado al borde de un ataque de desesperación..."

Sugieren: Que se unan los investigadores para proponer estrategias de adentro hacia afuera y de abajo hacia arriba, pues todo ocurre a partir de lineamientos administrativos, y estos están divorciados con lo que se entiende por investigación. "Estamos inmersos en las políticas educativas que no favorecen al desarrollo académico, en ningún nivel del sistema educativo nacional".

Por otro lado comentan algo que les preocupa, que el CONACYT señala 4 aéreas prioritarias de trabajo para la investigación, mientras por su lado PROMEP tiene 8 y la UAEH tiene señalamientos administrativos que impiden cubrir todo lo que las instancias anteriores solicitan. Respecto al tipo de investigación que mayormente se está realizando, en términos generales mencionaron a la básica y en menor medida la investigación aplicada. En la dinámica de los CA, creen recomendable desvincular el interés individual, para fortalecer el colectivo.

Se necesita contar con otros tipos de estímulo psicológico y económico para reconocer los avances que van obteniendo los investigadores en diferentes momentos, como se realiza en otras instituciones, ya que aquí únicamente se cuenta con lo que significa cambiar de SNI I, al SNI 2, y al 3 y así sucesivamente, o pasar de Cuerpo Académico en consolidación a consolidado y no hay quien otorgue mayor estímulo que el haber llegado y punto.

Propuesta: incrementar la relación entre cuerpos académicos (CA), se deberían hacer más reuniones como estas (grupos focales). En las instituciones hay poca flexibilidad, todo es demasiado rígido. La política de la UAEH por alcanzar rápidamente mayores indicadores de titulación y de eficiencia terminal por la vía de la titulación automática y la instauración de la

propuesta del examen EGEL como forma de titulación resultó en un efecto negativo en la cultura de la investigación.

En uno de los grupos focales se propuso una alternativa para contar con evidencias de titulación que demanda PROMEP, como la realización de investigaciones conjuntas con alumnos a punto de concluir sus estudios para contar con evidencias ante PROMEP.

CONCLUSIONES

La mayoría coincidió que esta reunión (la entrevista a grupos focales) fue una terapia para desahogo, sin embargo coinciden seguir adelante a pesar de los obstáculos (“somos resilientes” se dijo).

- En cuanto a trayectoria y origen de los cuerpos académicos, se destaca que algunos CA nacen como “basureros” porque muchas veces llegan a incorporar a aquéllos PTC que en ocasiones no hay donde incorporar; otros CA, inician ya consolidados porque incorporaron las antologías de los seminarios que han impartido y otros se han ido consolidando con la producción de sus integrantes. Pero el éxito de ellos ha sido la colaboración colectiva en publicaciones, comités con estudiantes, proyectos en redes, elaboración de libros y capítulos de libros y establecimiento de relaciones sociales con colegas de otras instituciones.

Las políticas nacionales afectan a las universidades estatales (UPE's) porque se evalúa igual a todas, pero cuentan con menor presupuesto. Buscan apoyos con otros investigadores, manejar la ciencia.

Para escalar es importante hacer trabajo colaborativo, buscar la cuadratura para las publicaciones, esto es, tener una temática amplia donde todos tengan un espacio.

Dentro de las características de los CA identificaron: la constancia, el consenso, saber cómo y cuándo ceder.

Se insistió que la clave del éxito se centra en el auténtico consenso, ceder y contar con un buen liderazgo y con trabajo en redes nacionales e internacionales.

Hace falta considerar a la investigación como un rubro prioritario a nivel institucional.

Reconocimiento al trabajo del docente que se realiza fuera de las horas clase, pero que tiene que ver con el trabajo en el aula.

La movilidad es una viacrucis realizarla, es un trámite complicado salir y traer un invitado. Se han desarrollado estrategias a través de sus redes sociales o bien con coordinadores de área que favorecen a los investigadores.

La producción de libros, artículos, antologías de los seminarios, tesis de los alumnos. Temas selectos como áreas de oportunidad para colocar sus proyectos de investigación como centro de la actividad.

Se puede señalar que ambas fases de esta parte del proyecto cumplieron sus objetivos de planeación y evaluación establecidas logrando los resultados esperados en la primera fase la capacitación de la técnica de grupos focales para su aplicación en el trabajo de campo correspondiente a la segunda fase, contando siempre en ambas con el liderazgo del cuerpo académico y el apoyo de las autoridades administrativas.

Otro dato importante es que los procesos de transformación por el que han transitados las Instituciones de Educación Superior han sido encaminados a adoptar un conjunto de medidas y reformas curriculares que no solo requieren de cambios estructurales sino también de modificaciones en las prácticas educativas, de investigación y de producción del conocimiento, a

fin de lograr una mayor correspondencia entre lo que la sociedad demanda y lo que la universidad ofrece.

REFERENCIAS

ANUIES, (2000). La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una Propuesta de la ANUIES. México: ANUIES. Consultado el 8 de mayo de 2013.

http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/21/index.html

Barona, César (2006). Antecedentes y formación de la universidad moderna y sus repercusiones en la educación superior mexicana. Universidad de Guadalajara. México.

Bianco M. y Sutz J. (2005). Formas colectivas de la investigación universitaria. Revista CTS, no 6, vol 2 Diciembre de 2005 (pág 25-44).

Bourdieu, P. (2003). Los usos sociales de la ciencia, Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) <http://www.conacyt.gob.mx>

González, Cuevas, Oscar, M. (1997) El concepto de universidad

Recuperado de http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/ consultada el 13 de septiembre 2012.

González, Cuevas, Oscar, M. (1997). El concepto de universidad.

Didriksson A y Herrera A. (2004). Innovación Crítica. Una propuesta para la construcción del currículo universitario alternativo. México: Perfiles Educativos. Issa 0185-2698.

Gil Antón, Manuel, et al., (1992). Académicos: Un Botón de Muestra. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Gibbons M. et .al. (1997). La Nueva Producción del Conocimiento. La Dinámica de la Ciencia y la Investigación en las Sociedades Contemporáneas. Barcelona: Ed Pomares-Corredor.

Grediaga, K. (1999). Profesión académica, disciplinas y organizaciones. México: ANUIES.

North, D (2010). Teoría de las Instituciones. En Vergara R, (compilador). Organizaciones e Instituciones. Escuela de Administración Pública del D.F. México: Siglo XXI.

Recuperado de http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/ consultada el 13 de septiembre 2012.

OCDE (1998). Pertinencia de la Educación Superior en el Siglo XXI. París, Francia:OCDE

Pérez, R. (2012). Red de Estudios Sobre Instituciones Educativas (RESIEDU)

<http://promep.sep.gob.mx/>

SEP. (2006). Programa de Mejoramiento del Profesorado. Un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de Fortalecimiento académico de las universidades públicas.

México: SEP, 2006. Recuperado 5 de mayo 2013 de <http://promep.sep.gob.mx/>

Torres, V. A. (2012). Guía para el trabajo cualitativo para grupos focales. Universidad Autónoma de Morelos. Cuernavaca: Cuerpo Académico Redes de Aprendizaje e Investigación en la Educación.

ANÁLISIS DE LOS FACTORES QUE INFLUYEN EN EL EMPOWERMENT DOCENTE.

Obregón, I.¹, Terán M..².

^{1,2} Universidad Regiomontana , “Monterrey”, Mexico

viaposta@hotmail.com, mayela.teran@gmail.com

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL
Eje Temático: Investigación Educativa Interdisciplinaria

b. Innovación educativa, en el desarrollo de la formación integral en contextos presenciales,
virtuales y/o mixtos.

RESUMEN

El presente estudio explora la relación entre los factores internos y externos que influyen en el Empowerment docente, a través de un análisis de seis dimensiones correspondientes al Empowerment docente se define el constructo y se amplía el diálogo más allá de la retórica del Empowerment. En este estudio se realzan las contribuciones teóricas más significativas del Empowerment docente, a través de las cuáles se llega a la condición de la importancia de que los docentes perciban la oportunidad de tomar parte en el establecimiento de metas y ser partícipes en el desarrollo de políticas de sus planteles escolares. Se estudió una muestra de 23 Instituciones Educativas en el nivel preescolar, en la cual se determinó el impacto de factores internos y externos en el Empowerment, entre ellos la cultura escolar.

Palabras Clave: Empowerment Docente, Factores internos y externos, Cultura escolar.

INTRODUCCIÓN

Como bien sabemos dentro de las organizaciones existe una búsqueda constante por la excelencia y la calidad a todos los niveles, independientemente del giro o actividad que persigan.

De igual manera se sabe que hay una inmensa variedad de factores y aspectos determinantes y promotores de esta excelencia y calidad. Dentro del ámbito educativo en específico existen diferentes aspectos que han captado la atención de especialistas, sectores gubernamentales, directivos de escuelas, docentes, padres de familia y demás. Como ejemplos de estos aspectos podemos mencionar la calidad de los programas curriculares, la efectividad de los sistemas de evaluación, el rendimiento académico de los alumnos, la integración tecnológica, etc. Muchos de estos aspectos son periódicamente revisados, modificados o actualizados tanto en el sector público como en el privado con el propósito de satisfacer y cumplir con las demandas educativas que se van generando día con día.

Uno de los elementos que en los últimos años ha tomado más importancia y difusión dentro de organizaciones; en países en su mayoría desarrollados, es el “Empowerment”, el cual puede tener diferentes connotaciones y definiciones. Tomando como referencia una breve descripción del término encontramos que la esencia real del “Empowerment” proviene del hecho de liberar el conocimiento, la experiencia y el poder motivacional que ya poseen las personas pero que de alguna manera han estado en gran medida sin uso. Sin embargo consideramos que este aspecto, el empowerment, tiene un impacto no solo a nivel docente sino también en aspectos como, el logro académico de los alumnos, el ambiente laboral, el cumplimiento de metas a nivel organizacional y demás, el cual, aún no ha tomado su valor e importancia real dentro del sistema educativo en nuestro país. En la búsqueda constante por una mejora en la Calidad Educativa; se ha observado que ciertos sectores escolares además de ir actualizando sus programas curriculares y sistemas de evaluación (entre otras medidas), han adoptado poco a poco una tendencia hacia la aplicación y propagación de teorías acerca del “Empowerment”. Esto se entiende en el sentido de que el concepto “Calidad Educativa” no solo involucra una mejora en aspectos del alumnado y

su rendimiento académico sino que además de otros elementos, persigue un mejoramiento en el desempeño de todos los agentes y procesos del sistema educativo, incluyendo también a los docentes, su profesionalismo, participación y grado de involucramiento escolar. Al trabajar en el área educativa tanto en México como en el extranjero hemos podido comparar y contrastar dos formas y sistemas de trabajo, lo cual nos permite comprobar y reconocer diferencias en el desempeño docente, sus relaciones de trabajo con directores y colegas, su involucramiento, logro sustentable de objetivos y el grado de satisfacción y deseo nato de participación voluntaria en la toma de decisiones con impacto directo en los asuntos del plantel y la comunidad escolar. Estas diferencias en el desempeño docente representan en muchas ocasiones una obstrucción hacia su realización profesional, su auto motivación e impacto en la educación de sus alumnos entre otros. La carencia o limitación de Empowerment en los docentes verdaderamente puede constituir una pieza faltante clave para el éxito y distinción de un plantel educativo. Expuesto lo anterior consideramos que es tiempo de que en nuestro país, nuestras instituciones educativas y en nuestra sociedad en general, se de crédito y validación al impacto y efecto del “Empowerment” por lo que partiendo de los argumentos antes mencionados se puede desprender la pregunta de investigación en este trabajo: ¿Qué factores internos y externos del Empowerment Docente presentan menor difusión dentro de los planteles educativos? De igual manera se pretende realizar un desglose teórico-conceptual que muestre la relación de cada uno de estos factores con el Empowerment Docente así como precisar su relación con la Cultura Escolar como factor externo. A través de este estudio se pretenden alcanzar adicionalmente los siguientes objetivos específicos:

Calcular los niveles globales percibidos de todos los factores internos y externos del Empowerment Docente en cada uno de los planteles educativos que componen la muestra de estudio.

Precisar la correspondencia global entre la Cultura Escolar y el Empowerment Docente, así como evaluar el efecto global de la Cultura Escolar en el Empowerment Docente de la población objeto de estudio.

Teniendo como fundamento el planteamiento del problema de esta investigación procedemos a detallar la sustentación teórica y conceptual en base a una extensa revisión de la literatura en torno a este tema.

MARCO TEÓRICO

Antecedentes del empowerment

Dentro de este apartado incluimos algunas conceptualizaciones plasmadas en base a la literatura y textos de algunos estudiosos del tema. Citamos primeramente a Ginnodo (1997), quien además de incluir su definición de Empowerment como “el proveer con los medios y la oportunidad para tomar decisiones y tomar acciones que influyan directamente en el cliente”, hace una observación importante al mencionar que encontrar una definición exacta o correcta del término puede ser una tarea difícil. Sin embargo desde el aspecto teórico el autor menciona también que el “Empowerment” no puede ser forzado ya que para llegar a este estado la gente necesita aprender los conceptos y habilidades que apoyan esta conducta. En otro contexto de ideas el autor Ken Blanchard (1996) resalta que el verdadero Empowerment no consiste en darle poder a la gente sino que más bien consiste en liberar los conocimientos, la experiencia y la motivación que ellos ya poseen. En base a lo anterior, indica que existen 3 claves para lograr que

el proceso de Potenciación (Empowerment) a los empleados se alcance, los cuales son: 1) compartir información crítica y detallada sobre el rendimiento y desempeño de la compañía, 2) crear autonomía por medio de fronteras y 3) reemplazar la jerarquía con equipos auto dirigidos. En otra conceptualización del término se encontró que el Empowerment es fundamentalmente una manera diferente de trabajar en conjunto; en donde los empleados se sienten responsables no solo de hacer el trabajo sino de hacer trabajar mejor a la organización entera. El nuevo empleado es alguien que soluciona activamente los problemas y quien ayuda a planear como lograr tener las cosas hechas y participar en su realización. Las organizaciones están estructuradas de manera que la gente siente que puede alcanzar los resultados que desean, que pueden hacer lo que se necesita hacer no solo lo que es requerido de ellos y además de esto pueden esperar a ser recompensados al hacerlo, (Scott & Jaffe, 1991).

El empowerment dentro del ámbito educativo

Dentro de la literatura sobre el “Empowerment Educativo” se encontró uno de los casos exitosos en la creación de ambientes en donde los miembros del staff han podido sentirse potencializados para soñar, crear e implementar programas sin tener que buscar el consentimiento de los directivos. El mismo director del plantel al que nos referimos explica que el cumplimiento de esta meta tomó tiempo, mucha práctica, guía constante y paciencia para desarrollarse, sin embargo como él lo describe, esto dio origen a 10 estrategias que lograban nutrir la confianza que los profesionales desean en un lugar de trabajo colaborativo, las cuales se incluyen en el siguiente organizador grafico (figura 1):

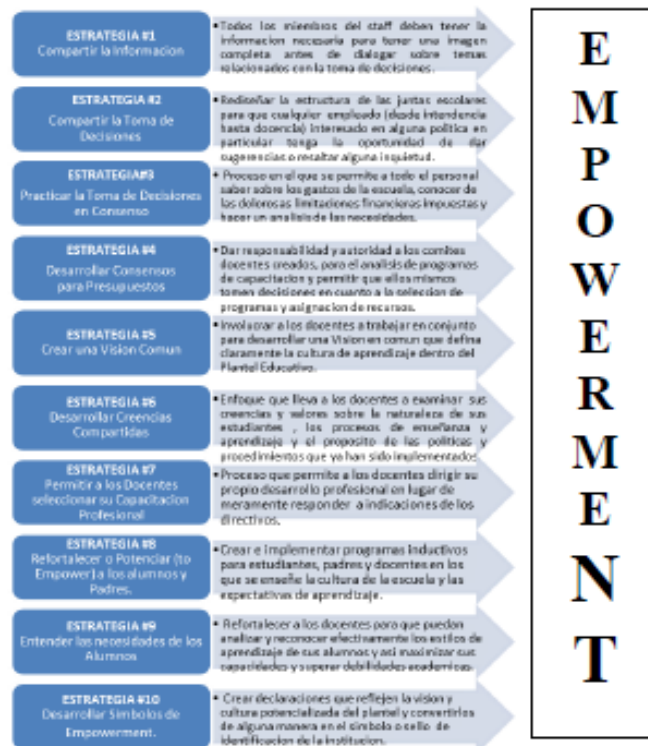


Figura 1. "10 Estrategias para el Empowerment". Fuente: Elaboración propia resumida del libro "10 Strategies for Staff Empowerment", Bill Lampers, (2004).

Características y Factores del Empowerment Docente

Con la finalidad de observar y contrastar las líneas de estudio del empowerment docente, se desarrolló un esquema comparativo (tabla1), en donde se analizan la línea liberal y la conservadora (Glickman 1989, Lightfoot 1986, Liebermann 1988 y Macroff 1988 en Blase, 2001).

Tabla 1. Esquema Comparativo el Empowerment Docente: Liberales vs Conservadores

<i>Liberales</i>	<i>Conservadores</i>
Enfatizan la capacidad de los Docentes en estado de "Empowerment", a mejorar las condiciones en sus propios salones de clase.	Comparan al "Empowerment" con el profesionalismo. A los docentes se les da una nueva clase de respeto a través del reconocimiento y mejoramiento de sus condiciones de trabajo.

Fuente: Empowering Teachers "What successful principals do" por Joseph Blase, et al., 2001.

Líneas de estudio sobre el empowerment docente

Por otra parte se refiere que el Empowerment puede ser facilitado a través de los siguientes métodos: Propiedad que da a los docentes el sentido de que ellos tienen el mismo derecho de efectuar cambios tal y como los directivos los pueden hacer, Elección que significa que los docentes deben de tener la libertad de efectuar elecciones en cuanto al currículo, las estrategias de enseñanza, los materiales e incluso la selección de personal docente para el plantel en que labora, Autonomía en donde los docentes deben de ser capaces de establecer sus propias metas y planes de acción y Toma de Decisiones que se refiere a que los docentes en estado de Potenciación (empowerment) deciden que enseñar, como enseñar, que materiales usar y como evaluar a sus alumnos, Stone (1995). En base a lo desarrollado por Byham y Cox (1992 en Manes, 2005), para implementar el empowerment en una institución educativa, se analiza como esta debería generar los siguientes factores internos y externos para el éxito de la institución en este concepto: a) entendimiento del significado del empowerment y la decisión de implementarlo, b) una visión compartida y aceptada, en base a valores e ideario que guíen la toma de decisiones, c) sistemas de perfiles directivos, docentes y no docentes que brinden un claro entendimiento de las responsabilidades del trabajo y los métodos para medir logros en base a objetivos, d) tareas diseñadas para facultar la toma de decisiones y la responsabilidad que de ella surja, e) comunicación efectiva sobre planes, logros y fracasos, hacia arriba y hacia abajo, f) sistemas de recompensas y reconocimientos que cultiven el sentido de pertenencia y la autoestima de los colaboradores, g) sistemas de promoción y selección para identificar la calidad del personal y los líderes directivos adecuados a la realidad de cada institución, h) cambio de determinados sistemas que perjudican el empowerment, h) fortalecimiento del liderazgo directivo, i) habilidades técnicas y laborales del personal docente, j) habilidades interpersonales y capacidad para la resolución de problemas, k) habilidades del personal no docente frente al

servicio a alumnos y a padres, l) organización y grupos de apoyo efectivos, m) equipos de trabajo integrados con espacios propios. Otras investigaciones analizadas, fueron las realizadas por la Dra. Paula M. Short quien en sus estudios enfocados al Empowerment Docente pudo desarrollar y presentar seis dimensiones derivadas empíricamente bajo este constructo; las cuales incluyen: la participación o involucramiento del docente en la toma de decisiones, el impacto docente, el estatus docente, la autonomía, las oportunidades para desarrollo profesional y la auto-eficacia docente, asientan las bases para el desarrollo de estrategias que ayudaran a los docentes a impulsar un mayor sentido de empowerment en sus vidas laborales.

Las dimensiones estudiadas en la presente investigación sobre el Empowerment Docente se derivan de la investigación “The Empowered School District Project”, llevada a cabo en nueve distritos escolares de Estados Unidos entre 1989 y 1992. A continuación se incluye una breve descripción de cada una de ellas en base a las investigaciones realizadas por la Doctora Paula M. Short (1992).

Toma de Decisiones: Esta dimensión del “Empowerment” se relaciona con la participación docente en decisiones críticas que afectan directamente su trabajo. En muchos casos, esto significa no solo la participación sino también la responsabilidad en la toma de decisiones acerca de los presupuestos escolares, la selección de maestros, determinación de horarios, currículo o programas escolares y otras áreas pragmáticas. Un elemento clave en el “Empowerment” es el de proveer al docente un rol significativo en la toma de decisiones dentro de la escuela. Sin embargo, para que esto suceda los docentes deben creer que su participación es genuina y que su opinión tiene un impacto crítico en los resultados de la decisión tomada (Short & Green, 1989 en Short, 1992). El tipo de cultura escolar que motiva hacia el involucramiento en la toma de decisiones se caracteriza por una apertura general y capacidad para correr riesgos.

Este ambiente anima a los docentes a aplicar nuevas ideas y enfoques. Aunque debemos resaltar también que los docentes se pueden mostrar desinteresados en participar en la toma de decisiones si ellos perciben que sus directivos buscan sus opiniones pero que en realidad son ellos mismos quienes imponen de alguna manera las decisiones finales en lugar de darles esa oportunidad a los docentes (Short, et al.,1991 en Short, 1992);

Crecimiento Profesional: Esta dimensión se refiere a la percepción docente en cuanto a las oportunidades que el plantel provee para que crezca y se desarrolle profesionalmente, para aprender continuamente y expandir las habilidades propias del individuo a través de la vida laboral dentro de la escuela. En relación a esto Maeroff (1988 en Short, 1992) cree que un requisito para el empowerment docente es el de ayudar a los maestros a convertirse en profesionales con mayores y mejores conocimientos pedagógicos y al mismo tiempo asistirlos al desarrollar un repertorio de estrategias para enseñar;

Estatus: Se refiere a la percepción que los maestros tienen sobre el respeto profesional y la admiración de sus colegas. Así también se refiere al apoyo que sienten y al respeto que reciben por sus conocimientos y expertise. Existen ciertas condiciones que realzan un sentimiento de baja estima o bajo estatus entre los docentes, tales como el laborar en planteles en condiciones desfavorables, el papeleo excesivo no relacionado con la enseñanza a los alumnos, interferencias en los tiempos de instrucción o planeación docente, conflictos con la comunidad o mesas directivas, apoyo inadecuado de los padres y el estar involucrado en actividades diarias que no están relacionadas con la enseñanza (guardias, etc.). El estatus docente se ve afectado por la impotencia característica de organizaciones burocráticas (Ashton & Webb 1986 en Short, 1992);

Auto – Eficacia: Este se refiere a la percepción docente sobre la creencia de que ellos tienen las habilidades y capacidades necesarias para ayudar a sus alumnos a aprender, que son

competentes al crear programas efectivos para los estudiantes y que pueden efectuar cambios en el aprendizaje de los mismos. La Auto eficacia se va desarrollando en los docentes mientras van adquiriendo sus propios conocimientos y la convicción de que son competentes y han dominado las habilidades necesarias para alcanzar los resultados deseados;

Autonomía: La Autonomía, como una dimensión del empowerment se refiere a la convicción docente de que puede controlar ciertos aspectos de su vida laboral. Esto puede ser en relación al control sobre los horarios de actividades escolares, control sobre el currículo escolar, sobre los libros de texto a utilizar y sobre la planeación de la instrucción. Aquellas escuelas que crean un ambiente que apoya la experimentación y la toma de riesgos por parte de los docentes también crean su sentido de autonomía;

Impacto: El impacto se refiere a la percepción docente de que se tiene un efecto e influencia en la vida escolar. Ashton y Webb (1986 en Short, 1992) sugieren que la autoestima de los maestros crece cuando ellos sienten que están haciendo algo valioso, que lo hacen de una manera competente y que son reconocidos por sus logros. Igualmente importante es la retroalimentación que los docentes reciben de sus colegas ya que esto representa que sus acciones tienen un impacto.

Relación del empowerment docente con el factor cultura escolar

En contraste a todo lo citado anteriormente en relación a los factores característicos que fomentan al Empowerment Docente encontramos algunas investigaciones que sugieren que desafortunadamente en muchas ocasiones el ambiente escolar falla en generar un sentido de empowerment entre los docentes (Hallinger & Richardson, 1988 en Harpell et al., 2010). Entre los aspectos que contribuyen a este problema se incluyen: las rutinas excesivas y repetitivas, el aislamiento entre los colegas del plantel, presión en tiempos y la falta de personal. La Cultura

Escolar que se compone de los procedimientos, valores y expectativas que guían el comportamiento de las personas dentro de la organización tiene efectivamente un impacto en el desarrollo e impulso de la potenciación docente tal y como se ha demostrado en diferentes investigaciones en donde se ha encontrado un vínculo muy fuerte entre un ambiente o clima escolar positivo y un elevado nivel de productividad de su cuerpo docente así como del desempeño de su alumnado. Los vínculos socioculturales impulsan la visión conjunta de la realidad y la coincidencia de sus miembros en acciones relativas a aspectos esenciales del discurrir institucional. El ambiente sociocultural del centro educativo activa los pensamientos, sentimientos y conductas compartidos hasta producirse una afinidad propia de una genuina comunidad. Si la distancia entre departamentos es mínima se entorpece la libertad de movimientos, como sucede en establecimientos en los que la presión uniformadora es intensa y, a la postre, generadora de tensiones y conflictos. Estos centros impulsores de la “cultura conglomerado” anulan la autonomía de profesores, técnicos, etc. que quedan expuestos a la indefensión, por carecer del “margen de maniobra” necesario para el saludable despliegue personal y profesional. En el otro extremo nos encontramos con las instituciones de “cultura celular” caracterizadas por el alejamiento psíquico entre sus miembros. Estos centros se rigen por el individualismo y carecen de un proyecto compartido. De acuerdo a la exposición que nos guía, se requiere un juego de equilibrio entre la tendencia masificadora y la propensión al individualismo.

Modelo gráfico propuesto, hipótesis y proposición

Una vez detallada la sustentación teórica alrededor del Empowerment Docente se presenta el modelo grafico propuesto (Figura 2), el cual muestra los factores internos y externos del Empowerment Docente con menor presencia dentro de los planteles educativos.

Del modelo gráfico se desglosan las siguientes hipótesis detalladas de estudio:

H1: Los factores internos del Empowerment Docente que presentan una menor difusión y presencia dentro de los planteles educativos son la toma de decisiones, la autonomía y el estatus docente.

H2: Los factores externos del Empowerment Docente que presentan una menor difusión y presencia dentro de los planteles educativos son el liderazgo colaborativo, la colaboración docente y la unidad de propósito.

H3: Existe una correlación positiva muy estrecha entre la Cultura Escolar y el Empowerment Docente dentro de los planteles educativos.



Figura 2. Modelo “Análisis de los Factores que influyen en el Empowerment Docente”. Elaboración Propia

MÉTODO

La fase analítica de los respectivos fundamentos teóricos planteados como lo son el Empowerment Docente y los Factores Internos y Externos que influyen en él, aportó indicativos importantes en cuanto a la interpretación del fenómeno en estudio. Hecho que nos permitió

encontrar los elementos para definirlo como una investigación de tipo cuantitativa por lo que la muestra utilizada para recoger información es representativa de la población objeto de estudio.

En la Operacionalización de las variables se utilizó la definición revisada en la literatura, para cada una de los factores en cuestión, en la medición del empowerment docente se utilizó como instrumento la encuesta o escala titulada “School Participant Empowerment Scale” (SPES por sus siglas en inglés) (Short & Rinehart, 1992). Este instrumento de 38 ítems mide el empowerment docente bajo seis dimensiones: (1) Toma de decisiones, (2) Crecimiento Profesional, (3) Estatus, (4) Auto-eficacia, (5) Autonomía e (6) Impacto. El instrumento usa una escala de puntuación de 5 puntos para cada uno de los 38 ítems (desde 1=Totalmente en desacuerdo hasta 5=Totalmente de Acuerdo). Para medir la Cultura Escolar se utilizó la encuesta titulada “School Culture Survey” (SCS por sus siglas en ingles). Esta encuesta fue diseñada por Steve Gruenert y su consejero doctoral Jerry Valentine de la Universidad de Missouri, Columbia en 1988. La encuesta fue desarrollada en base a la literatura relacionada con la cultura escolar, las culturas escolares efectivas y culturas escolares colaborativas.

La versión final de la SCS contiene seis factores con 35 preguntas. Las opciones para las 35 preguntas son desde 1=Totalmente en desacuerdo hasta 5=Totalmente de Acuerdo.

En esta etapa de la investigación, además de la Operacionalización, se desarrolló el proceso de validación, en el que se hizo la traducción de los ítems de su idioma nativo inglés al español, esta traducción fue validada por expertos de Centros de Idiomas. Posteriormente, se continuó con el proceso de validez de contenido con expertos en las variables investigadas. Después, mediante un proceso de Face validity, con expertos relacionados con el nivel educativo, se adaptaron los ítems del cuestionario en lenguaje y estructura a la población de estudio. Para

finalizar el proceso de validación, se desarrolló un pre-análisis del instrumento generado, al aplicarse una prueba piloto en una población muy relacionada a la estudiada.

RESULTADOS

En términos de los resultados obtenidos de la investigación a través de los datos recolectados de los instrumentos de medición aplicados a la población de estudio se procede dentro de este apartado a la fase analítica.

En la tabla 3 se muestran los datos arrojados del total de encuestas aplicadas en cada una de las escuelas participantes en base a las percepciones obtenidas en relación a los factores internos o dimensiones del Empowerment Docente. En las columnas (de la 2 a la 23) se incluyen los promedios globales de cada factor para cada una de las escuelas participantes (las cuáles se identifican con E1, E2, E3, etc.). En la fila 10 titulada “Total Promedio” se muestran los promedios obtenidos del constructo Empowerment Docente en cada plantel. Finalmente en la columna 24 se observa el total promedio acumulado de cada uno de los factores, desglosados de la siguiente manera: Auto Eficacia – Promedio 4.5, Autonomía – Promedio 4.2, Crecimiento Profesional – Promedio 4.4, Estatus – Promedio 4.4, Impacto – Promedio 4.4, Toma de Decisiones – Promedio 3.8.

En la Tabla 4, se muestra los datos recolectados del instrumento que mide el factor externo Cultura Escolar el cual tiene un impacto en el nivel de Empowerment Docente presente en los planteles educativos que componen la muestra. En las columnas (de la 2 a la 23) se incluyen los promedios globales de cada factor para cada una de las escuelas participantes (E1, E2, E3, etc.). En la fila 10 titulada “Total Promedio” se muestran los promedios obtenidos de la variable Cultura Escolar en cada plantel. Finalmente en la columna 24 se observa el total

promedio acumulado de cada uno de los factores, los cuales se desglosan de la siguiente manera:

Apoyo Colectivo - Promedio 4.1, Colaboración Docente – Promedio 3.7, Desarrollo Profesional - Promedio 4.1, Liderazgo Colaborativo - Promedio 3.8, Sociedad de Aprendizaje – Promedio 4.1, Unidad de Propósito – Promedio 4.1

Tabla 3: Promedios por Escuela de los Factores Internos o Dimensiones del Empowerment Docente

TABLA DE PROMEDIOS POR ESCUELA DE LOS FACTORES INTERNOS DEL EMPOWERMENT DOCENTE																							
FACTORES	ESCUELAS																						TOT
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	PROM
Auto eficacia	4.6	4.4	4.5	4.1	4.5	4.3	4.3	4.4	4.4	4.8	4.8	4.2	4.7	4.8	4.6	4.7	4.6	4.6	4.6	4.4	4.5	4.6	4.5
Autonomía	3.9	4.3	4.3	3.6	4.1	4.4	4	4.5	3.6	4.7	4.8	4.3	4.3	3.9	4.3	4.5	4.8	4	4.3	4.3	3.9	4.6	4.2
Crecimiento profesional	4.8	4.1	4.7	4	4.4	4.3	4.4	4.5	3.4	4.6	4.6	3.8	4.6	4.8	4.3	4.5	4.9	4.3	4.4	4.5	4.3	4.7	4.4
Estatus	4.7	4.2	4.4	4.1	4.4	4.3	4.2	4.5	3.8	4.5	4.7	4.2	4.3	4.6	4.3	4.7	4.7	4.1	4.6	4.4	4	4.8	4.4
Impacto	4.6	4.4	4.5	3.8	4.4	4.3	4.1	4.5	4	4.6	4.5	4.2	4.3	4.5	4.3	4.4	4.5	4.5	4.5	4.1	4.2	4.6	4.4
Toma de decisiones	3.6	3.8	3.8	3.3	3.6	3.9	4.3	4	3.6	4.6	3.9	4	3.4	3.5	4	3.8	3.7	3.5	4.2	3.9	3.6	4.2	3.8
TOTAL PROMEDIO	4.3	4.2	4.3	3.8	4.2	4.2	4.2	4.3	3.8	4.6	4.5	4.1	4.2	4.3	4.3	4.4	4.4	4.1	4.4	4.2	4	4.5	4.2

Fuente: Elaboración Propia.

Tabla 4: Promedios por Escuela del Factor Externo Cultura Escolar.

TABLA DE PROMEDIOS POR ESCUELA DEL FACTOR EXTERNO "CULTURA ESCOLAR"																							
FACTOR	ESCUELAS																						TOT PROM
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	
Apoyo colectivo	4.5	3.6	4.3	3.5	4.3	3.8	4.3	4.5	2.6	3.9	4.4	3.3	4.0	4.1	4.7	4.2	4.8	3.7	4.2	4.4	4.0	4.8	4.1
Colaboración docente	3.8	3.2	4.1	3.2	3.7	3.4	3.9	4.1	2.8	3.9	4.2	3.5	3.9	4.0	4.2	4.0	4.1	3.2	3.9	3.7	3.4	4.1	3.7
Desarrollo profesional	4.4	3.7	4.3	4.1	4.3	3.9	4.0	4.0	3.2	4.1	4.5	3.9	4.4	4.3	4.2	4.2	4.4	4.1	4.3	4.1	4.0	4.3	4.1
Liderazgo colaborativo	4.1	3.0	4.2	3.7	3.7	3.8	3.9	4.3	2.8	3.6	4.0	3.3	3.7	4.0	4.1	4.2	4.4	3.1	4.0	4.1	3.4	4.2	3.8
Sociedad de aprendizaje	4.5	4.0	4.1	4.5	4.3	3.7	4.0	3.4	3.5	4.1	4.4	4.0	4.5	4.3	4.3	4.1	4.6	4.2	4.3	4.0	3.7	4.4	4.1
Unidad de propósito	4.5	3.7	4.2	4.1	4.2	3.8	4.2	4.3	3.5	4.0	4.6	3.6	4.0	3.9	4.3	4.3	4.7	4.0	4.0	4.4	3.8	4.7	4.1
TOTAL PROMEDIO	4.2	3.4	4.2	3.8	4.0	3.7	4.0	4.2	3.0	3.9	4.3	3.6	4.0	4.1	4.2	4.2	4.5	3.6	4.1	4.1	3.6	4.3	4.0

Fuente: Elaboración Propia

Comprobación de hipótesis

En esta sección se efectuarán las comprobaciones de las hipótesis anteriormente planteadas por lo que utilizaremos diferentes gráficos y técnicas de contrastación que nos permitirán confirmar y validar estos supuestos. Para comenzar con este análisis haremos referencia nuevamente a dichas hipótesis:

H1: Los factores internos del Empowerment Docente que presentan una menor difusión y presencia dentro de los planteles educativos son la toma de decisiones, la autonomía y el estatus docente.

H2: Los factores externos del Empowerment Docente que presentan una menor difusión y presencia dentro de los planteles educativos son el liderazgo colaborativo, la colaboración docente y la unidad de propósito.

H3: Existe una correlación positiva muy estrecha entre la Cultura Escolar y el Empowerment Docente dentro de los planteles educativos.

Como apoyo a este proceso de comprobación de hipótesis, en la tabla 5 se muestra una comparación enfocada en los factores internos y externos del Empowerment Docente, tomando los valores promedio obtenidos de dichos factores.

Tabla 5. Esquema Comparativo de los Promedios Globales Obtenidos de cada uno de los Factores Internos y Externos del Empowerment Docente.

FACTORES QUE INFLUYEN EN EL EMPOWERMENT DOCENTE			
FACTORES INTERNOS	Nivel Promedio Obtenido	FACTORES EXTERNOS	Nivel Promedio Obtenido
Auto Eficacia	4.5	Apoyo Colectivo	4.1
Crecimiento Profesional	4.4	Desarrollo Profesional	4.1
Impacto	4.4	Sociedad de Aprendizaje	4.1
Estatus	4.4	Unidad de Propósito	4.1
Autonomía	4.2	Liderazgo Colaborativo	3.8
Toma de Decisiones	3.8	Colaboración Docente	3.7

Fuente: Elaboración Propia

En la Tabla 5, se puede corroborar que los factores internos con un promedio menor obtenido son el Estatus Docente, la Autonomía y la Toma de Decisiones ya que en base a las percepciones de los docentes participantes en este estudio estos tres factores se manifiestan de una forma un tanto limitada dentro de sus planteles. En cuanto a los factores externos que

influyen en el Empowerment Docente, se encontró que elementos como la Colaboración Docente y el Liderazgo Colaborativo fueron los que alcanzaron los niveles más bajos en comparación con el resto de los elementos del factor externo Cultura Escolar. Como excepción tenemos al factor Unidad de Propósito ya que este aspecto estuvo entre los niveles más altos en promedio general según las percepciones docentes.

Para comprobación de la tercera hipótesis planteada se utilizó el procedimiento estadístico de correlación de Pearson para lo cual se sustituyeron los valores obtenidos de las encuestas en la siguiente ecuación:

$$r = \frac{\sum (x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})}{\sqrt{\sum (x_i - \bar{x})^2 \sum (y_i - \bar{y})^2}}$$

Cuya interpretación es la siguiente:

El valor del índice de correlación varía en el intervalo [-1,1]:

- Si $r = 1$, existe una correlación positiva perfecta. El índice indica una dependencia total entre las dos variables denominada relación directa: cuando una de ellas aumenta, la otra también lo hace en proporción constante.
- Si $0 < r < 1$, existe una correlación positiva.
- Si $r = 0$, no existe relación lineal. Pero esto no necesariamente implica que las variables son independientes: pueden existir todavía relaciones no lineales entre las dos variables.
- Si $-1 < r < 0$, existe una correlación negativa.
- Si $r = -1$, existe una correlación negativa perfecta. El índice indica una dependencia total entre las dos variables llamada relación inversa: cuando una de ellas aumenta, la otra disminuye en proporción constante.

Al sustituir los valores en la formula antes descrita se determinó el siguiente resultado:

Tabla 6. Correlación entre el Empowerment Docente y el Factor Externo Cultura Escolar.

Resultado Obtenido		
de la Formula	Correlación de Pearson	
	$r = 1$	Correlación Positiva Perfecta
$r = 0.70465$	$0 < r < 1$	Correlación Positiva
	$r = 0$	No existe correlación Lineal
	$-1 < r < 0$	Correlación Negativa
	$r = -1$	Correlación Negativa Perfecta

Fuente: Elaboración Propia.

Por medio de esta verificación matemática se pudo dar validez a la hipótesis inferida, la cual refiere que existe una correlación positiva muy estrecha entre la Cultura Escolar y el Empowerment Docente dentro de los planteles educativos (Tabla 6). La interpretación teórica de este resultado obtenido es que al existir una relación positiva entre los dos constructos analizados sus valores tienen un efecto en conjunto por lo que a medida de que aumentan los valores de uno por consecuencia aumentan los valores del segundo y a medida que disminuyen los valores de uno por consiguiente disminuyen los valores del segundo.

CONCLUSIÓN

Una vez efectuado el análisis cuantificable, comparaciones y comprobaciones numéricas de los resultados recabados en este estudio damos lugar a resaltar algunas deducciones e inferencias relevantes de estos mismos datos haciendo una vinculación con la sustentación teórica antes provista. Al obtener un promedio global del sentido de Empowerment Docente presente en cada uno de los planteles educativos participantes nos fue posible además de conocer

las percepciones de los docentes, el identificar los niveles alcanzados de cada uno de los factores internos y externos del Empowerment Docente así como apreciar que factores tienen menor difusión y respaldo dentro de los planteles. Aun y cuando la mayoría de los especialistas en el tema destacan la importancia de los factores internos “Toma de Decisiones” y “Autonomía” nos encontramos con el hecho de que estos dos elementos tienen una presencia un tanto limitada en comparación con el resto de los elementos del Empowerment Docente, por lo que a pesar de que tienen un impacto significativo en el fortalecimiento de la potenciación docente son dos áreas que aún no han podido desarrollar o exponer al máximo los mismos docentes.

Los docentes encuestados sienten y perciben cierto impedimento o restricción al ejercer funciones relacionadas con el control de horarios escolares, currículo escolar, libros de texto a utilizar, la experimentación, así como la participación y responsabilidad en la toma de decisiones acerca de presupuestos escolares, selección de maestros o programas escolares entre otros.

Por otro lado se obtuvo un mejor resultado promedio al analizar el factor interno Estatus ya que según las percepciones docentes ellos sienten más apoyo y respeto por sus conocimientos y experiencia en relación a los dos factores internos antes analizados.

Ahora bien al efectuar el análisis matemático correspondiente a uno de los Factores Externos que influye en el Empowerment Docente se pudo identificar una muy estrecha correlación entre ambos constructos. Con la comprobación llevada a cabo se pudo constatar el impacto del factor externo Cultura Escolar por lo que quedo validada la sustentación teórica que hizo referencia al vínculo entre un ambiente o clima escolar positivo y un elevado nivel de productividad de su cuerpo docente así como del desempeño de su alumnado.

Con esto podemos deducir que los elementos de la cultura escolar tales como la colaboración docente, el desarrollo profesional, el liderazgo colaborativo y la unidad de

propósito entre otros, tienden a influir en gran medida en la consolidación del Empowerment Docente.

En correspondencia a las conclusiones antes plasmadas en este estudio, se desglosan las siguientes recomendaciones para futuras investigaciones:

a) Evaluar y analizar aquellos otros factores externos que estén también vinculados con el fortalecimiento del Empowerment Docente.

b) Elaborar y aplicar nuevos instrumentos de medición del Empowerment Docente que se enfoquen en los aspectos y características particulares a la docencia y al sistema educativo en nuestro país debido a que los instrumentos utilizados para el presente estudio fueron diseñados a partir de las necesidades y características del sistema educativo en Estados Unidos.

REFERENCIAS

Blanchard K., Carlos J. P. y Randolph A.R. (1996). Empowerment takes more than a minute.

Berret-Koehler Publishers, Inc.

Blanchard H. K., Carlos P. J. y Randolph A. W. (1999). Three Keys to Empowerment. Berrett-

Koehler Publishers, Inc.

Blasé J. (2001) Empowering Teachers: What successful principals do? Corwin Press, Inc. Sage

Publications Ltd.

Ginnodo. (1997). The Power of Empowerment. Pride Publications, Inc.

Gruenert, S., Valentine, J. (1998). School Culture Survey. Middle Level Leadership Center:
<http://www.mllc.org>

Harpell J. V., Andrews J.W. (2010). Administrative Leadership in the Age of Inclusion:
Promoting Best Practices and Teacher Empowerment. The Journal of Educational
Thought; Autumn 2010; 44, 2; Academic Research Library

Lamperes B. (2004). 10 Strategies for Staff Empowerment. Academic Research Library

Manes, J. M. (2005) Gestión Estratégica para Instituciones Educativas. Ediciones Granica S.A.

Scott, C. D., Jaffe D. T. (1991). Empowerment: a practice guide for success. Course Technology
CrispLearning.com

Short, P. (1992). Dimensions of Teacher Empowerment Document Resume. Disponible de la
base de datos Proquest Tesis y Abstractos.

Short, P., Rinehart J. (1992). School Participant Empowerment Scale. Middle Level Leadership
Center: <http://www.mllc.org>

Short, P., Rinehart J. (1992). Teacher Empowerment and School Climate Document Resume.
Disponible de la base de datos Proquest Tesis y Abstractos.

Stone S. (1995). Empowering teachers, empowering children. Academic Research Library

Valentine J. (2006). "Collaborative Culture for School Improvement: Significance, Definition, and Measurement". Research Summary Middle Level Leadership Center

ANÁLISIS DEL IMPACTO DE UN PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO EN LA ESCUELA NORMAL DE EDUCACIÓN PREESCOLAR DE MÉRIDA

Baas, M.¹, Corrales, C.², Peraza, R.³

Mérida, Yucatán, México

mariobaas@yahoo.com.mx

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL
Eje temático: Política y Gestión educativa
Sublínea de investigación: Estructuras y gestión de los sistemas educativos

RESUMEN

Se desarrolló un estudio descriptivo con la finalidad de analizar el impacto de un Programa de Fortalecimiento para la Escuela Normal de Educación Preescolar de Mérida, Yucatán. Se hizo el análisis de cinco ediciones del Programa de Fortalecimiento de Escuelas Normales (ProFEN) (ciclos escolares 2006-2007 a 2011-2012). El estudio incluyó en análisis de variables como la capacidad académica, que se refiere a las fortalezas de su planta académica; el nivel de habilitación de los docentes; la integración de las funciones de docencia, investigación y difusión en su desempeño, la formación de cuerpos académicos, considerando las políticas, estrategias y condiciones para su formación; la competitividad, entendida como los resultados logrados a partir de su capacidad académica y la buena integración y apropiado funcionamiento de la Institución, considerando datos como eficiencia terminal, titulados, y egresados, entre otros; la gestión institucional y la capacidad física instalada.

El resultado del análisis permitió desarrollar es una autoevaluación institucional en la que se identifican fortalezas y debilidades, mismas que derivan en propuestas de acciones para la mejora institucional.

Se considera que como resultado de este programa de fortalecimiento se han obtenido mejoras en la institución, especialmente en lo que se refiere a la capacidad física instalada y en la habilitación de la planta docente.

Palabras clave: Gestión escolar, Programa de Mejoramiento, Escuela Normal.

INTRODUCCIÓN

La gestión institucional de las escuelas normales ha sido favorecida con el Programa de Mejoramiento Institucional (PROMIN). El objetivo de este programa es contribuir a elevar la calidad y a consolidar los sistemas estatales de educación normal en cada entidad federativa, así como al mejoramiento de las instituciones formadoras de maestros que lo integran, mediante el apoyo al desarrollo de los proyectos del Programa de Fortalecimiento de la Gestión Estatal de la Educación Normal (ProGEN) y los Programas de Fortalecimiento de la Escuela Normal (ProFEN) en el marco del Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN) (Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, 2013).

De manera específica, el ProFEN contribuye al mejoramiento de la escuela normal de Educación Preescolar de la ciudad de Mérida, Yucatán, a partir del 2006, en lo respectivo a la capacidad, competitividad y gestión institucional; dicho programa otorga recursos económicos y aunque el ejercicio de los mismos se hace de manera meticulosa y con miras a mejorar la calidad de los servicios educativos, es importante hacer una revisión de su impacto.

MARCO TEÓRICO

Las Instituciones de Educación Superior (IES) desempeñan una importante tarea al tener en sus manos la formación de profesionales y el desarrollo de tecnología que permita atender adecuadamente las necesidades de una sociedad cambiante.

Las IES son un factor clave para el mejoramiento de la calidad de vida y la competitividad económica de todo país. Se define a la educación superior como “la que se imparte después del bachillerato o de su equivalente. Comprende la educación normal, la tecnológica y la universitaria e incluye carreras profesionales cortas y estudios encaminados a obtener los grados de licenciatura, maestría y doctorado, así como cursos de actualización y especialización” (Senado de la República, 2004).

El sistema de educación superior está compuesto por IES de diverso tipo, naturaleza y forma de sostenimiento: Son tres los subsistemas que lo componen: el universitario, el tecnológico y el de educación normal. Si bien este último imparte estudios de nivel superior, en los hechos se encuentra desvinculado de los otros subsistemas y su financiamiento se otorga en partidas distintas a las destinadas a la educación superior. Las IES también se clasifican por su régimen de control en cuatro tipos: federal, estatal, autónomo y particular (ANUIES, 2004).

Las Escuelas Normales forman parte de la educación superior, aspiración que se inició en 1984, durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, al elevar la educación normal al rango de educación superior por Decreto Presidencial y con la creación de la licenciatura, la cual requiere como antecedente el bachillerato, por lo que estas instituciones pasaron a formar parte de la Secretaría de Educación Básica (Candelario, 2006). Sin embargo, pese al deseo de plantear preparar a los nuevos docentes como investigadores y transformadores de su hacer pedagógico, no se consiguió promover el espíritu creativo de éste, por carecer de la estructura formativa en las escuelas normales, es decir se experimentó sin los recursos necesarios para accionar un enfoque basado en la innovación permanente del magisterio.

Es a partir del año 2005, que las Escuelas Normales son efectivamente consideradas como IES, creándose para este efecto Dirección General de Educación Superior para

Profesionales de la Educación (DEGESPE), con el objetivo de proponer y coordinar las políticas educativas de educación superior para las instituciones formadoras de docentes a fin de lograr óptimos niveles de calidad y cobertura, así como su integración a las necesidades de la educación básica del país (Subsecretaría de Educación Superior, 2011). Lo anterior ha significado un enorme desafío para las escuelas normales, pues sus características estructurales, lineamientos y organización no son adecuados para afrontar las particularidades que implica formar parte del nivel superior, tales como la evaluación de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), contar con maestros preparados para atender las áreas de investigación y tutoría, la formación de Cuerpos Académicos e incorporarse a diversos programas federales como el PROMEP y el PROMIN.

El subsistema de educación normal está integrado por instituciones descentralizadas a partir de 1992, que dependen de los gobiernos de los estados. El financiamiento federal que se les otorga es por medio de las partidas educativas del Ramo 33 y está clasificado para educación básica y normal, por lo que no se contabiliza como gasto en educación superior (ANUIES, 2004). Actualmente existen 273 escuelas normales públicas en el país; éstas ofrecen, entre otros, programas de licenciatura en educación preescolar, primaria, primaria intercultural bilingüe, secundaria, especial, inicial, física y artística. La matrícula de estas escuelas está compuesta por más de 93 mil estudiantes (Subsecretaría de Educación Superior, 2011).

Las estadísticas internacionales sitúan a México en condiciones de desventaja frente a otros países que han alcanzado ya la universalización de la educación superior, al atender a más de la mitad de los jóvenes en sus sistemas universitarios o tecnológicos (ANUIES, 2004); se ha logrado una cobertura del 25%, que comparativamente con otros países se encuentra muy por debajo, tan sólo las tasas de matriculación de Estados Unidos, Italia, Reino Unido, Canadá y

Japón, fueron de 82, 63, 60, 57 y 54%, respectivamente, razón por la cual, se deberá poner especial atención a las acciones encaminadas a mejorar la capacidad y calidad de las IES.

Por lo anterior, los esfuerzos en este nivel se han concentrado en temas como: la planeación estratégica, la evaluación y acreditación de programas educativos, el mejoramiento del profesorado y la conformación de cuerpos académicos, entre otros. La mejora de la calidad se ha constituido en el detonador de múltiples cambios que se han manifestado no sólo en las diferentes áreas del quehacer universitario, sino también en una reconceptualización del propio trabajo académico.

Se puede sostener que en la determinación de los montos que se asignan a la educación superior, no se parte de la identificación de las necesidades presupuestales reales de las IES ni del sistema en su conjunto de acuerdo con los objetivos y metas que se persiguen. La participación de las entidades federativas en el financiamiento de la educación superior pública ha significado para las universidades estatales la realización de un doble proceso de negociación para la obtención de los recursos necesarios para su funcionamiento (ANUIES, 2004). A menudo, esta situación ha generado condiciones de incertidumbre que han tenido un impacto negativo en el desarrollo de las instituciones.

Existen diversos programas federales que otorgan recursos a las universidades destinados a mejorar y asegurar la calidad y resolver problemas estructurales. Actualmente son seis los programas, mismos que se someten a concurso de acuerdo a las reglas de operación: el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), el Fondo de Inversión para Universidades Públicas Estatales con programas evaluados y acreditados (FIUPEA), el Programa de Apoyo al Desarrollo Universitario (PROADU), el Fondo de Aportaciones Múltiples (FAM) y el Fondo de Apoyo Extraordinario a

las Universidades Públicas Estatales (FAEUP). Los primeros cinco programas se articulan desde 2001 en los Programas Integrales de Fortalecimiento de las Universidades Públicas (PIFI). Con estos fondos se han asignado recursos de manera diferenciada a las instituciones, a partir de los proyectos presentados a la SESIC (ANUIES, 2004).

En 1996 se inicia el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN) con cuatro líneas específicas: a) transformación curricular, b) actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales, c) elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico, y d) mejoramiento de la planta física y del equipamiento de escuelas normales. De la línea de mejoramiento de la gestión institucional se deriva el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas PROMIN, el cual inició su operación en el año 2002 en la totalidad de entidades federativas del país (DEGESPE, 2010).

Este programa utiliza la planeación estratégica para el otorgamiento de recursos económicos a las Instituciones Formadoras de Docentes mediante el llamado Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN), con el propósito de coadyuvar al mejoramiento de los servicios para la formación de profesores de educación básica y de los procesos de gestión del sistema de educación normal de la entidad, de modo que se favorezca la definición de políticas y estrategias que permitan atender los principales problemas e incidir en la calidad de los aprendizajes de los futuros maestros.

La Escuela Normal de Educación Preescolar de la ciudad de Mérida, Yucatán, fue creada el 11 de octubre de 1973, pertenece al sistema estatal y labora en un horario matutino, de las 7:30 a las 15:50 horas. Como resultado de sus 39 años de funcionamiento, esta escuela normal ha egresado 2638 profesionales de la educación preescolar. Actualmente atiende a 296 estudiantes,

distribuidos en dos licenciaturas. Desde el año 2003 la institución participa en el PROMIN, y del 2006 hasta la fecha en el ProFEN, en donde ha obtenido recursos importantes para desarrollar proyectos con el fin de fortalecer su infraestructura, capacidad y competitividad académica. Sin duda los recursos extraordinarios federales son un componente importante en el financiamiento de la Escuela Normal de Educación Preescolar, ya que impulsan directamente el desarrollo institucional con proyectos aprobados a través los ejercicios de planeación en los diferentes programas federales, articulados a los planes de desarrollo institucional. No obstante, y pese a la incorporación de criterios de desempeño por la vía de este subsidio y a experiencias sistematizadas, su instrumentación no ha incidido en la modificación de los criterios de asignación del subsidio ordinario y sus montos son insuficientes para cubrir las necesidades existentes. Otra limitante es que estos recursos no son regularizables y que su obtención se supedita a un esquema de evaluación anual diseñado por la federación (ANUIES, 2004).

MÉTODO

El estudio es de tipo descriptivo. Se hizo un análisis de cinco ediciones de los Programas de Fortalecimiento de la Escuela Normal de Educación Preescolar de Mérida, Yucatán (2006-2007 a 2011-2012). El estudio incluyó el análisis de la capacidad académica, la competitividad y la gestión de la escuela normal.

Se inició con el análisis de datos estadísticos de docentes y alumnos, resultados del exámenes generales de conocimientos de las estudiantes aplicados por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), resultados del seguimiento de la práctica docente, documentación que se genera en los distintos departamentos, mejoramiento o

construcción de infraestructura y equipamiento y resultados de las evaluaciones que los pares académicos han realizado a la planeación del ProFEN durante este mismo período.

El equipo de investigación se conformó por seis docentes, cinco pertenecen al CA de la ENEP, todos integrantes también del comité de planeación y evaluación de la escuela normal.

Los instrumentos utilizados para el análisis fueron una guía con indicadores específicos, tablas de información de tipo de contratación, formación académica y actividades realizadas por los docentes, tablas de información de alumnos (matrícula, eficiencia terminal, entre otros aspectos).

El resultado del análisis es una autoevaluación institucional permitió la identificación de fortalezas y debilidades que derivará en propuestas de acciones para la mejora institucional.

RESULTADOS

Todos los documentos ProFEN de las escuelas normales del país, son evaluados por un comité de pares académicos, utilizando una escala del 1 al 4. En el caso de la Escuela Normal Preescolar de Mérida, Yucatán, el que obtuvo el mejor puntaje en la evaluación de pares es el 2011-2012 (3.7) y el que tiene la calificación más baja es el correspondiente al 2007-2008 (2.3).

Análisis de la capacidad académica

Es relevante señalar que en 2006 la Escuela Normal estaba integrada por 23 catedráticos: el 4% contaba con normal básica, el 70% contaba con estudios de licenciatura, el 9% tenía estudios de especialización y el 17% con maestría titulada. En cuanto a las funciones que realizaban, del total de maestros el 30% se desempeñaba únicamente en la docencia, y el 70% además, cumplía con diversas funciones en los departamentos de control escolar, investigación, recursos humanos, recursos materiales, extensión y difusión, apoyo académico, y apoyo a la

supervisión de las actividades de observación y práctica docente que realizan los alumnos en los jardines de niños.

En el curso escolar 2012-2013 la información estadística de la planta docente está conformada por 24 catedráticos; distribuidos en cuanto al nivel académico el 46% cuenta con estudios de licenciatura, el 17% tiene estudios de especialización y el 37% con maestría titulada. El 100% de los profesores se dedica a la docencia, el 67% además de impartir cátedra, cumple funciones en los departamentos de control escolar, investigación, personal, recursos materiales, apoyo a la docencia, extensión y difusión, apoyo académico, y apoyo a la supervisión de las actividades de observación y práctica docente que realizan los alumnos en los jardines de niño, mientras que el 33% exclusivamente imparte cátedra.

Surge en 2009 un Programa Institucional de Tutorías con 5 docentes tutores, incrementándose a 10 en el 2010 y manteniéndose de ese manera hasta la actualidad. Con respecto al número de asesores académicos de 7º y 8º semestres, la cifra va de 4 en 2006 a 8 en el presente curso escolar.

A través de estos años entre las estrategias y acciones académicas que ha implementado la escuela normal se encuentran el trabajo de academias, intercambio de experiencias, conferencias; cursos y talleres, mismos que han favorecido habilidades docentes tales como: la planeación, el diálogo académico y el trabajo en equipo.

De 2009 a 2012 la ENEP contó con un CA reconocido por PROMEP cuya línea investigación es la enseñanza. Este grupo de trabajo se conformó por los tres docentes de tiempo completo de la institución; asimismo, fungen como colaboradores un docente de 40 horas y otro de 30. Para favorecer el trabajo de investigación, cada uno de los integrantes del cuerpo académico cuenta con dos horas semanales (dentro de su horario de trabajo) destinadas a realizar

esta función. El CA sigue desarrollando sus funciones y trabajando para renovar el reconocimiento.

Análisis de la competitividad académica

Se han implementado estrategias y acciones emergentes que han logrado reforzar el trabajo de gran parte de los docentes que presentaron debilidad en el desarrollo de los programas de sus asignaturas; este es un proceso que no ha concluido pero que está garantizando un mejor nivel de logro del perfil de egreso por parte de los estudiantes, el cual se ha hecho evidente en su desempeño en las actividades de la práctica escolar. Por lo tanto, se fortalecerán las acciones encaminadas a mejorar este aspecto, a través de un intenso trabajo en las academias, sistematizar la información que al respecto recibe el Departamento de Atención a la Docencia e implementar mecanismos de control que permitan conocer con claridad y tener evidencias claras del cumplimiento de los planes y programas de estudio de cada asignatura.

El trabajo colegiado en academias con los docentes, favorece la vinculación de los enfoques metodológicos entre las asignaturas del Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar, por lo tanto, la consolidación de las academias por semestre ha permitido un gran avance en el logro de los propósitos planteados y el fortalecimiento de la formación del alumnado en los rasgos de perfil de egreso. La mayor parte de las dificultades para el funcionamiento de las academias han sido superadas. Durante el curso escolar 2012-2013 se ha iniciado con la sistematización de las actividades y productos obtenidos con el trabajo realizado, de manera que se aprovechen en beneficio de la formación inicial de los estudiantes, siendo necesario continuar con este proceso para lograr su consolidación.

Las estrategias implementadas para atender las necesidades educativas de los estudiantes se han realizado a través de talleres que fortalecen los contenidos de los programas de estudio de

las asignaturas, conferencias, cursos, entre otros, que se han financiado desde el PROMIN 2003 hasta el ProFEN 2011-2012. Los resultados han sido satisfactorios, porque complementan su formación y, por lo tanto, continúan programándose, aun cuando no se autoricen recursos para ello, porque su utilidad como reforzador de la formación de los estudiantes normalistas está plenamente demostrada y puesta de manifiesto por los propios estudiantes y otros actores del ámbito educativo.

En el ProFEN 2011-2012 se dio mayor énfasis a la programación de cursos prácticos, la promoción entre los estudiantes para la asistencia a conferencias, foros, etc., así como fortalecer su formación con la implementación de intercambios con sus pares de otros estados. Lo anterior ha permitido generar entre los estudiantes una perspectiva diferente respecto a su formación académica y las diversas estrategias de trabajo, por lo que es conveniente incrementar este tipo de actividades en el ProFEN 2013.

Siguiendo los criterios y orientaciones para la organización de las actividades académicas establecidos en el Plan de estudios 1999, la existencia de talleres complementarios en espacios curriculares y extracurriculares ha rendido frutos notorios en el desarrollo de habilidades indispensables en el docente de educación preescolar. Actualmente, en el marco de la Reforma Curricular, el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar 2012, establece como estrategias de apoyo para los estudiantes, la tutoría, las actividades extracurriculares y la movilidad.

Por lo anterior, la escuela normal deberá implementar acciones y estrategias encaminadas al fortalecimiento de la cobertura del programa de tutorías, el desarrollo de programas de actividades extracurriculares que propicien el desarrollo equilibrado y en el enriquecimiento de sus prácticas profesionales, y el establecimiento de convenios para fomentar actividades de

movilidad académica de los estudiantes. Es conveniente apuntar, que a partir del curso escolar 2012-2013, la escuela normal participa en el programa de Intercambio de Jóvenes Maestros (INTERJOM) de la DEGESPE, con lo que se tiene un incipiente avance en cuanto a la movilidad académica.

Por otra parte, la constante participación de los estudiantes en eventos académicos a los que son invitados o cuando su colaboración es solicitada, dejan una clara muestra de la contribución de la ENEP a la sociedad manteniendo el prestigio que desde hace años la caracteriza.

Aún es difícil identificar con veracidad la calidad de la formación académica de los estudiantes, ya que no se ha logrado conjuntar las condiciones necesarias para aplicar un programa formal para el seguimiento de egresados que abarque el mayor número posible de docentes formados con el Plan 1999. Con relación a la satisfacción de las escuelas de educación básica respecto a la formación de los egresados, sólo se cuenta con las observaciones, generalmente favorables, del personal docente de los jardines de niños en donde los alumnos realizan sus prácticas, pero no se realiza en las instituciones en donde las egresadas desarrollan su trabajo profesional.

A través de las acciones implementadas con recursos de del ProFEN, durante los últimos 6 años, se han superado notablemente las dificultades relacionadas con la aplicación del Programa de Educación Preescolar, gracias a los talleres, conferencias y pláticas que se han impartido con el apoyo del Departamento de Educación Preescolar, así como las diferentes acciones de vinculación con los jardines de niños en los que se realiza dicha práctica. Una estrategia exitosa ha sido el Taller a tutores que se ha realizado en cada curso escolar, financiado con recursos del PROMIN y posteriormente por la propia escuela normal, por lo que será

necesario continuar con éstas acciones para el fortalecimiento de los futuros educadores de educación preescolar.

El análisis realizado para la elaboración del ProFEN 1.0, dio cuenta de la necesidad de implementar un programa de tutorías en la institución; a partir del año 2010, se puso en marcha del Programa Institucional de Tutorías (PIT) de la ENEP, gracias a los recursos del ProFEN que apoyaron la infraestructura y capacitación necesarias, siendo esta última mediante cursos de la ANNUIES; esta acción ha garantizado que los alumnos atendidos con él logren satisfactoriamente el desarrollo del perfil deseable del docente de educación preescolar, superando las deficiencias y dificultades a las que habrían de enfrentarse si no tuvieran esta oportunidad.

A partir del curso escolar 2012-2013 como una acción de la reforma educativa, se ha implementado de manera oficial la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe (LEPIB) 2011, por lo que resulta fundamental fortalecer la aplicación de este nuevo plan de estudios mediante acciones que permitan un adecuado desarrollo de los programas de estudio para la mejora del aprovechamiento del alumnado de la LEPIB.

La institución participó en un proceso de evaluación de pares realizado por los Comités Interinstitucionales de las Escuelas de Educación Superior (CIEES) que se efectúa con el fin de contribuir a mejorar la calidad y eficiencia de la educación superior en el país.

El informe enviado por los CIEES arrojó resultados positivos que ubicó a la ENEP en el nivel 1, lo que describe a la institución como una escuela de calidad y compromete a seguir trabajando para mantenerse en este nivel. Entre las fortalezas detectadas por los CIEES y que no se habían destacado antes en la autoevaluación del ProFEN, se destaca la pertinencia social del programa que se imparte en la institución con base en la aceptación de los egresados en el

mercado laboral, igualmente la pertinencia del servicio social expresada por su adecuada articulación con los objetivos sociales del programa educativo. También se identificó que el clima organizacional adecuado ha permitido cumplir con acciones que rebasan la actividad docente y la operación del plan de estudios en todos sus aspectos y que los estudiantes cuentan con un amplio conocimiento y manejo del programa de educación preescolar vigente. Posteriormente, en los años 2009 y 2012, la escuela recibió un reconocimiento a la Excelencia Académica por parte de la SEP del Gobierno Federal, en función de que el 100% de su matrícula cursa programas de buena calidad.

El porcentaje de deserción escolar se ha mantenido desde el 2006 por debajo del 2%, excepto en el curso escolar 2012-2013 en donde fue del 3.32 %, siendo el 2.96 de estudiante de la LEP y el 6.25 de la LEPIB. Por lo tanto es importante considerar entre las estrategias planteadas en el proyecto integral de la escuela normal, acciones encaminadas a buscar la permanencia del alumnado, disminuyendo el porcentaje de deserción escolar.

Respecto a la eficiencia terminal del alumnado, en el curso escolar 2006-2007 fue del 100%, en el 2007-2008 bajó a 96%, pero incrementó en los tres siguientes cursos escolares hasta alcanzar un 98.9% en el 2010-2011, para luego obtener un 96.8 % en el 2012-2013. En cuanto al porcentaje de titulación, se observa una consistencia pues se ha mantenido desde el 2006 en 100%, lo que representa una fortaleza para la escuela normal.

Análisis de las brechas

El análisis del nivel académico de la planta docente de la ENEP revela un cierre de bechas pues, desde lo planteado en el ProFEN 1.0, se ha reducido del 50 al 33% la proporción de docentes que cuentan sólo con licenciatura y se han incrementado las proporciones de docentes con grado de maestría (del 18 al 29%); en apariencia, el porcentaje de docentes con especialidad

tiene una ligera disminución (del 18 al 17%) pero esto se debe a que, de los profesores contabilizados inicialmente algunos se han jubilado y los contabilizados ahora son docentes que realizaron los estudios recientemente. El porcentaje de candidatos al grado de maestría se ha reducido del 32 al 13 %, además que actualmente el 8% de los docentes es candidato al grado de doctor, el 4% realiza estudios de maestría y el 12% realiza estudios de doctorado. No obstante estos avances, se debe seguir atendiendo hasta lograr que la totalidad de los docentes que no se han titulado, alcancen su grado y debe fomentarse la motivación para que más profesores inicien estudios de maestría o doctorado, según corresponda, atendiendo al cumplimiento de las metas compromiso planteadas.

Con relación a los resultados del aprovechamiento académico de los estudiantes en relación con la tasa de titulación, aprobación y egreso, desde 2006 no se han identificado desigualdades o diferencias que considerar, debido a que el 100% de los estudiantes logran estos aspectos.

Sin embargo, sigue existiendo una brecha entre los puntajes de calificación del alumnado pues siguen siendo más elevados los que obtienen en la institución que los que obtienen en el EGC que aplica el CENEVAL, por lo que continúa siendo necesario mejorar las formas de evaluación para que permitan conocer con certeza el grado de cumplimiento en la aplicación de los diferentes programas de estudio, así como determinar la efectividad de los actuales procesos de enseñanza empleados por los profesores de la institución, con el fin de promover prácticas docentes adecuadas para el logro de los rasgos del perfil de egreso del alumnado.

Análisis de la evolución de la mejora de la gestión

Se realizaron pocas estrategias para esta línea de análisis; entre éstas se encuentra el inicio del proceso de certificación de la gestión de la calidad de la norma ISO 9000 en el 2008.

No se dio continuidad al proceso y quedó estancado, sin embargo, se generó un primer dictamen de certificación, no se atendieron en su totalidad las observaciones realizadas al proceso, por lo que no se podría decir que se hubiera dado de manera exitosa. En la institución existe una considerable cantidad de procesos que generan información valiosa para el trabajo sustantivo de la escuela por lo que valdría la pena sistematizarlas y por ende buscar la certificación. Se considera pertinente recuperar estas acciones mismas que generarán mejoras en el trabajo colegiado.

Análisis de la capacidad física instalada

Con la implementación de los proyectos de mejoramiento de la infraestructura académica aprobados por los ProFEN 1.0, 2.0, 3.0 y 2009-2010, se han equipado las aulas con las nuevas TIC y se ha construido el edificio del Centro de Atención a Estudiantes. Para poder ofrecer un mejor servicio y atención al alumnado normalista, sin embargo resulta indispensable proporcionar en estos dos espacios un servicio de internet seguro y estable, que permita hacer uso de esta tecnología ya que sin este tipo de conexión resulta totalmente sub utilizada. Actualmente la institución se encuentra participando en el programa NIBA, que permitirá por medio de una red de fibra óptica realizar enlaces con otras instituciones normalistas, entre muchos otros beneficios, pero la problemática de internet al interior de la institución permanece igual.

Con un propósito muy claro y bien definido se ha iniciado la construcción de una cancha de usos múltiples, que beneficiará a casi 300 estudiantes de las dos licenciaturas con las que cuenta la ENEP y también al desarrollo de los planes y programas de estudio de ambas, ya que en el plan de estudios 2012 se promueven acciones donde los estudiantes desarrollen diferentes competencias que favorezcan su perfil de egreso con la realización de actividades cocurriculares

y extracurriculares por tanto, es indispensable dar continuidad a la construcción de este espacio que apenas se encuentra en una primera etapa, que comprende la nivelación del piso y construcción de la fachada; aún hace falta la construcción de gradas, techo, así como otros servicios que permitirán que las actividades que se realicen en esta área sean de mayor calidad.

A pesar que el centro de cómputo recibió un incremento y modernización tanto en equipo como en instalaciones, cabe mencionar que actualmente se requiere de equipo diferente que apoye las asignaturas que la reforma solicita, como el uso de las TIC, para lo que se requiere del suministro e instalación de cañón, pantalla retráctil y monitor LED para el mejor aprovechamiento de las clases.

Con los recursos del ProFEN en etapas anteriores se ha provisto a los docentes y jefes de departamento de equipos de cómputo portátil, sin embargo, con el tiempo muchos de ellos se han descompuesto o requieren actualización.

CONCLUSIONES

El resultado del análisis de los cinco ProFEN de la Escuela Normal de Educación Preescolar de Mérida, Yucatán, permite identificar una serie de fortalezas y debilidades que se listan a continuación:

Fortalezas

1. El programa educativo que ofrece la ENEP ha sido reconocido como de alta calidad, de acuerdo a evaluaciones externas (CIEES, SEP).
2. Está en operación un programa institucional de tutorías que actualmente atiende a estudiantes mayahablantes de primero a cuarto semestres
3. La eficiencia terminal es superior al 96%.

4. El 100% de los estudiantes que concluyen la licenciatura logran su titulación.
5. El 100% del personal docente cuenta con el perfil académico acorde a los requerimientos de los planes de estudio que imparte la ENEP.
6. La totalidad del personal participa activamente en la planeación institucional a través del análisis y autoevaluación de la escuela.
7. La ENEP se integró al programa de movilidad académica para estudiantes INTERJOM
8. El 41% de la planta docente tiene el grado de maestría.
9. Existe una comunicación efectiva entre la escuela normal y las autoridades del nivel preescolar, lo que beneficia a los estudiantes en su práctica docente.
10. Se cuenta con un cuerpo académico, lo cual ha fortalecido las actividades de investigación al interior de la escuela.
11. En las reuniones de academia participa el 90% de los docentes.
12. Se cuenta con medios físicos y electrónicos para la difusión de las actividades a la comunidad normalista.
13. Se han establecido convenios y acuerdos de colaboración con diversas escuelas normales del país.

Problemas

1. Los promedios globales obtenidos por los alumnos en los EGC y EXI, se encuentran por debajo de los 60 puntos, y menos del 30% obtuvieron nivel sobresaliente
2. El programa institucional de tutoría atiende únicamente al 22% del alumnado.
3. Actualmente no se cuenta con actividades extracurriculares, que fortalezcan el desarrollo equilibrado de los estudiantes y el enriquecimiento de sus prácticas profesionales
4. Únicamente el 13% de la planta docente cuenta con tiempo completo.

5. No se cuenta con docentes que tengan el reconocimiento al perfil deseable del PROMEP.
6. Sólo 5 docentes se encuentran incorporados a un cuerpo académico de manera formal.
7. La mayor parte del tiempo de contratación de personal se dedica a la docencia, lo cual obstaculiza las actividades de gestión, investigación y difusión.
8. No existen convenios con IEs que favorezcan la movilidad académica de docentes
9. Algunos de los espacios físicos requieren habilitación para llevar a cabo actividades
10. El equipo de cómputo y software de la ENEP es obsoleto e insuficiente.
11. Se carece de instalaciones adecuadas para atender a los estudiantes del séptimo y octavo semestres

La identificación de fortalezas y debilidades derivará en propuestas de acciones que se incorporarán a la planificación institucional con el objetivo de mejorar de la calidad de los servicios educativos que ofrece la escuela normal.

REFERENCIAS

ANUIES (2004). El financiamiento de la Educación Superior. Propuesta para la Convención Nacional Hacendaria. México: ANUIES.

Candelario, T. (2006). La formación del docente y los procesos de profesionalización para construir competencias para la enseñanza. Congreso Estatal de Investigación Educativa. Recuperado el 2 de julio de 2011 en [http://portalsej.jalisco.gob.mx/investigacion-educativa/sites/portalsej.jalisco.gob.mx.investigacion-](http://portalsej.jalisco.gob.mx/investigacion-educativa/sites/portalsej.jalisco.gob.mx.investigacion-educativa)

educativa/files/pdf/Formaci%C3%B3n%20docente%20y%20profesionalizaci%C3%B3n%20CANDELARIO.pdf

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (2011). Página oficial. Recuperado el 10 de julio de 2011 en http://www.dgespe.sep.gob.mx/acerca_de

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (2013) Programa de Mejoramiento Institucional (PROMIN) En red, disponible en <http://www.dgespe.sep.gob.mx/promin/objetivos>

Senado de la República (2004). Boletín informativo de la dirección general del archivo histórico y memoria legislativa. Acuerdo N° 33-34

Subsecretaría de Educación Superior. (2011). Secretaría de Educación. Página oficial. Recuperado el 18 de julio de 2011 en http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/educacion_normal_superior

APROXIMACIONES A UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE CÓRDOBA (ARGENTINA) Y VALLADOLID (ESPAÑA) SOBRE OBSERVACIÓN/SUPERVISIÓN DE CLASES.

Bazán, H.

Universidad de Valladolid, España

hectorbazan75@gmail.com

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL
Eje Temático: Política y Gestión Educativa.
b. Estructuras y gestión de los sistemas educativos.

RESUMEN / ABSTRACT

Se entiende la observación/supervisión de clases al acto pedagógico en que un integrante del equipo de gestión directiva de un centro escolar presencia la clase de un docente a su cargo con la finalidad de orientar, guiar su práctica pedagógica con una devolución oral y/o escrita de lo observado para que el mismo profesorado se autoevalúe y logre visualizar aspectos que pudieran desarrollar y/o mejorar en su rol docente.

En la presente investigación se llevará a cabo un análisis de contenido de las normativas escolares de escuelas secundarias de Córdoba (Argentina) y Valladolid (España), sobre todo lo referido a funciones del equipo directivo, para luego establecer un estudio comparativo entre las legislaciones e investigaciones sobre la temática desarrolladas en el marco teórico.

Palabras clave: supervisión escolar, inspección educativa, observación de clases, análisis de contenido.

INTRODUCCIÓN

La observación/supervisión de clases es un tema desarrollado de manera teórica en textos referidos a la conducción directiva de escuelas; aun así no se tienen registros de un estudio

comparativo de normativas de escuelas secundarias utilizando el análisis de contenido como herramienta metodológica. El análisis de contenido puede tratar del estudio de palabras o ideas formadas por palabras. De manera exploratoria en esta investigación se ha decidido realizar un análisis por ideas para luego identificar el orden de aparición de los verbos en los artículos seleccionados de las leyes escolares que constituyen el corpus de este trabajo. Para la presente investigación se utilizará un análisis temático de textos normativos, constituyendo cada inciso de los artículos seleccionados la unidad de codificación.

La hipótesis de trabajo es que existen diferencias conceptuales y metodológicas referidas a la observación/supervisión de clases en las legislaciones escolares de escuelas secundarias de Córdoba (Argentina) y Valladolid (España).

Más allá del análisis de contenido de las normativa escolares vigentes, otras estrategias cognitivas y procedimentales utilizadas en la investigación son la interpretación de las relaciones entre las conceptualizaciones teóricas y los resultados arrojados del análisis de contenido, como así también los datos que las sustentan con fundamento en algún nivel de significancia estadística, racionalizando los datos recolectados a fin de explicar e interpretar las posibles relaciones que expresan las variables estudiadas. El análisis se expresará de manera clara y simple utilizando lógica tanto inductiva como deductiva.

1. Observación de clases, inspección áulica y supervisión educativa: aproximación a los conceptos

1.1) inspección y supervisión

Carron y de Grauwe (2003, en Terigi, 2010, p. 8) engloban indistintamente en los términos inspección o supervisión a “todos los servicios cuya función principal es controlar y evaluar, o asesorar y apoyar a los directores y profesores”. Rimari (2005) la define como el

servicio centrado en el mejoramiento de los aprendizajes optimizando el funcionamiento de las escuelas, sobre todo en lo relativo a la toma de decisiones de aspectos curriculares. Ramírez (2003, p. 26) refiere a Anne Hicks al afirmar que “la supervisión escolar debe entenderse como orientación profesional y asistencial, dada por personas competentes en materia de educación, cuándo y dónde sean necesarias, tendientes al fortalecimiento de la situación total de la enseñanza y el aprendizaje.”

Soler (1994, p.70) menciona que “ha quedado la supervisión más asimilada al asesoramiento, la guía o la orientación, incluso como una de las funciones de la inspección; mientras que ésta se ha identificado con la vigilancia, el control y la fiscalización”. Terigi (2010, p. 6) reflexiona sobre la ambigüedad al momento de utilizar los términos inspección y supervisión:

“una definición atenta a la genealogía de los sistemas de inspección y supervisión tiende a contraponer los dos términos, acercando inspección al modelo clásico de fiscalización y control jerárquico y supervisión a funciones de asesoramiento y apoyo a las escuelas. Sin embargo, en la realidad de los distintos países las terminologías divergen y esa correspondencia no se verifica: sistemas crecientemente orientados a la mejora escolar como el inglés conservan la denominación inspección, en tanto sistemas que emplean la expresión supervisión escolar pueden limitar el servicio a tareas de fiscalización y control, como se verá para tanzania. En algún caso (chile) el término inspección designa una figura totalmente diferente: contadores especializados que fiscalizan el funcionamiento financiero de las escuelas”.

1.2) observación de clases

Sobre la práctica de observación de clases soler (1994, p. 579) afirma que es el término que mejor define la actividad inspectora y que es una actividad clave ya que se lleva a cabo

donde el hecho educativo está ocurriendo y en donde se materializan las decisiones adoptadas en otros ámbitos. Soler (1994, p. 580) también considera que es necesario que la persona que realice la inspección sepa de antemano lo que tiene que observar, concurriendo al aula acompañado de una guía o pauta que le ayude a realizar la observación.

El ministerio de educación de argentina establece una relación vinculante entre la práctica de observación áulica y las tareas de directores de centros educativos, al considerar que la primera ocupa un lugar central en la formación de los directores y que la misma puede abordarse, enriquecerse y sistematizarse de diversas maneras. Respecto a la observación de clases, el mismo ministerio destaca que:

- No hay mirada ingenua e inocente y se sitúa más allá de la percepción.
- Las representaciones y saberes previos (teorías, concepciones, etc.) De observados y observadores deben ser reconocidos en la observación.
- La finalidad de la observación en contextos educativos supone la construcción de un saber pedagógico o su reflexión y no una investigación clínica fiscalizadora.

Luego de la lectura de las definiciones y reflexiones anteriores se puede afirmar que no existe unanimidad de criterios al momento de definir los términos observación de clases, inspección áulica y supervisión educativa. La definición que cada individuo tendrá se relacionará con sus experiencias previas en su lugar de trabajo y en su comunidad. A los fines de la presente investigación los términos observación de clases, inspección áulica y supervisión educativa se tratarán como afines, al considerar que hacen referencia al acto pedagógico en que una autoridad escolar (director/a, vicedirector/a o inspector/a) presencia la clase de un docente con la finalidad de orientar o guiar la práctica pedagógica del profesorado con una posterior devolución oral y/o escrita de lo observado para que este último pueda autoevaluarse y/o mejorar en su rol como

educador. Así mismo permite al equipo de conducción del centro escolar tener conocimiento del cumplimiento de los acuerdos institucionales o de materias afines alcanzados.

Marco normativo de la observación e inspección / supervisión

Para el presente estudio comparativo se analizaron artículos de legislaciones escolares de escuelas secundarias de Córdoba (Argentina) y de Valladolid (España) referidas a las funciones y deberes de los vicedirectores, directores e inspectores. En el análisis se determinaron las atribuciones que tales instrumentos legales otorgan a cada uno de estos actores escolares frente a la observación/supervisión áulica.

Funciones y tareas directivas: conceptualización y categorización

Las tareas desarrolladas por los equipos directivos son diversas y han sido analizadas por diversos autores (Frigerio et al, 1992; Gimeno, 1995; Murillo et al, 1999, Beltrán et al 2004, Villegas de Santiago, 2008 y Caminero, 2010). Gimeno (1995) realizó un estudio empírico de las tareas de gestión directiva de Educación Primaria, Bachillerato y Formación Profesional. Entre las principales conclusiones arribadas (Gimeno 1995, p. 185) figuran que las actividades consideradas menos pertinentes al cargo directivo son las tareas pedagógicas y las de coordinación. Las relativas a la información, a facilitar un clima social y las actividades de gestión son, por el contrario, las consideradas más apropiadas. En cuanto a la relación de las actividades con el buen funcionamiento de los centros escolares, las que se perciben más relacionadas son las de control, gestión y creación de clima social, y las que menos, curiosamente, las de tipo pedagógico y las de representación. Brevemente se definirán cada una estas funciones (Gimeno 1995, pp. 153-166), sobre las cuales se analizarán los artículos y/o incisos de las normativas legales seleccionadas. Se colocó una nueva categoría a la originalmente

presentada para incorporar aquellos artículos que abarcan varias funciones directivas, recibiendo la denominación de “Transversales”.

- Funciones pedagógicas de asesoramiento (PI): tareas concretas contempladas en este apartado abarcan la metodología, los contenidos de la enseñanza, la evaluación, el trato a los alumnos, la programación y las dificultades de los alumnos.

- Funciones de coordinación (CP): estas funciones se enfocan a concertar las acciones institucionales para el desarrollo de proyectos de interés común de la comunidad educativa. Dentro de las mismas se encuentran las relacionadas con el desarrollo curricular o también para actividades extraescolares, por lo que esta categoría se relaciona con la anterior (PI)

- Facilitación de clima social (CL): esta categoría contempla las actividades que permitan un ambiente de colaboración entre el mismo profesorado y con el centro educativo. Las mismas se refieren a mediar en los conflictos que surgieren, ayudar personal y profesionalmente a los docentes y permitir y estimular a la participación de alumnos y padres en las tomas de decisiones que correspondiere.

- Funciones de Control (C): están vinculadas a estas funciones todo aquello que se planificó con antelación, ya sea cumplimiento de metas, asignación de responsabilidad en el seguimiento de diversas tareas, utilización de recursos varios, etc.

- Funciones de difusión de información (I): Gimeno (1995, p. 163) destaca tres principales contactos que se pueden establecer desde la Dirección escolar: con la Superioridad escolar (Administración), con el interior de los centros (profesorado, alumnado) y con otros colectivos que puedan tener interés para el desarrollo de actividades (padres, instituciones religiosas o recreativas, empresas, otros centros escolares, autoridades municipales, etc.)

- Funciones de Gestión (G): en esta categoría se incluyen actividades vinculadas a la gestión de aspectos burocráticos-administrativos y de infraestructuras.

- Funciones de Representación (R): el Director de escuela representa a la misma desde la mera presencia física hasta tareas de mayor complejidad como lo es de dotar, mantener y/o mejorar de una identidad al establecimiento a su cargo.

Definición de la técnica de Análisis de contenidos

Bardin (2002, p. 32) define al análisis de contenido como el

“conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones tendente a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (variables inferidas) de estos mensajes”

Otra conceptualización la señala Krippendorff (1980, p. 28), al afirmar que es “una técnica destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto”. Piñuel (2002, p. 4) advierte que el análisis de contenido no debe perseguir otro objetivo que el de lograr la emergencia de aquel sentido latente y facilitar la interacción que subyace a los actos comunicativos concretos y subtiende la superficie material del texto. A tal respecto Krippendorff (1980, p. 38) refiere que la tarea principal del análisis del contenido consiste en, a partir de los datos, formular inferencias y que a través del mismo se reconocen los datos como símbolos o como susceptibles de proporcionar información acerca de algo que le interesa al analista. Para organizar el análisis de contenido Bardin (2002, p. 71) indica que es necesario ordenar el estudio alrededor de tres polos cronológicos:

1) El preanálisis: en esta fase se seleccionan los documentos a trabajar, se formulan las hipótesis y los objetivos y se elaboran los indicadores en los que se apoyará la interpretación final.

2) El aprovechamiento o explotación del material: consiste en operaciones de codificación (proceso por el que los datos son transformados en unidades que permiten una descripción precisa de las características del contenido), descomposición o enumeración en función de consignas formuladas previamente.

3) El tratamiento de los resultados, la inferencia y la interpretación: los resultados obtenidos son tratados de manera que resulten significativos y válidos (representación gráfica de los mismos). A partir de ellos el analista puede hacer inferencias y adelantar interpretaciones a propósito de los objetivos propuestos o concernientes a otros hallazgos imprevistos.

Siguiendo a Bartolomé (1981, citado en Porta y Silva, s.f., p. 9), el análisis de contenido debe evitar caer desde un principio en tres fuentes de error importantes:

- Extraer la palabra de su contexto.
- Arbitrariedad subjetiva en la categorización.
- Otorgar primacía a lo cuantitativo sobre lo cualitativo en la interpretación de los resultados.

Se puede afirmar que el análisis de contenido se presenta como una técnica versátil que permite la aplicación en diferentes campos como es el campo de investigación social, y también como una técnica equilibrada, ya que se sitúa en un punto intermedio entre las técnicas cualitativas y cuantitativas. En la presente investigación se trabajó con la categorización de Gimeno (1995, pp. 153-166), para relacionar a cada una de ellas con los artículos y/o incisos en los que haya correspondencia directa. Al momento de realizar las correspondencias resultantes se

consideraron las cualidades mencionadas por Bardin (2002, p. 27) para establecer buenas categorías:

- Exclusión mutua: cada elemento no puede estar afectado a más de una casilla.
- Homogeneidad: un mismo principio de clasificación debe dirigir su organización.
- Exhaustividad: se debe agotar la totalidad del texto
- Pertinencia: el sistema de categorías debe reflejar las intenciones de búsqueda, como así también, en este trabajo, los artículos y/o incisos que haya en cada categoría.
- Objetividad: si se someten a varios análisis un trozo del mismo material al que se aplique la misma planilla de categorías, deberán ser codificados de la misma manera. El organizador del análisis debe definir claramente las variables que utilice, igual que debe precisar los índices que determinen la entrada de un elemento en una categoría.

RESULTADOS

Desde un punto de vista cuantitativo, se encontraron 77 (setenta y siete) artículos e incisos en el corpus de la investigación, 51 (cincuenta y uno) para el ejemplo argentino y 26 (veintiséis) para el español (Gráfico 1). Este dato indica que en el caso de los directivos argentinos tienen más detallado sus funciones, competencias y atribuciones que sus pares vallisoletanos. En un primer análisis se visualiza que el asesoramiento pedagógico (según la categorización propuesta por Gimeno, 1995), se encuentra presente en las tres figuras directivas, pero si se realiza una lectura en profundidad sobre la composición de ese ítem, se observa que las legislaciones escolares cordobesas de Nivel Secundario le otorgan explícitamente tal competencia al director, al vicedirector y al supervisor según consta respectivamente en los artículos, 3 en su inc. b de la Resolución DEMES 979/63 (asistir periódicamente a clases), 9 inc.

g del mismo Decreto (asistir periódicamente a clases), 65 inc. c de la Ley 8113 (supervisar, orientar y asesorar el desarrollo de los proyectos educativos); y 21 inc.5 del Decreto Ley 864/E/63 (Corregir los errores y defectos introducidos en la práctica de la enseñanza y proponer las medidas conducentes a subsanarlos); indirectamente se menciona en los incisos j (llevar los cuadernos de actuación profesional de docentes), k (calificar al personal docente) y n (aplicar sanciones a docentes) del artículo 3 de la Resolución DEMES 979/63 ya que el director de establecimiento educativo puede utilizar estos recursos si observa algún aspecto pedagógico-didáctico que merezca ser llamado a la reflexión del docente observado a través de correctivos orales o escritos. Dentro del mismo análisis, la legislación española únicamente otorga la facultad de supervisar la labor docente al inspector (según consta en el artículo 151 inc. b de la LOE), no así del director de centros de Nivel Secundario como en el caso argentino.

Continuando con las conceptualizaciones de Gimeno (1995), las funciones que engloban a la supervisión educativa son incluidas en la categoría de asesoramiento pedagógico y, en menor medida, de coordinación. Aún así, incorporando al análisis estas últimas, no se observa una mención explícita en los artículos e incisos correspondientes a las atribuciones de supervisión áulica a los directores de escuelas vallisoletanas, ya sean públicas, privadas o concertadas. Deteniendo la mirada en las tareas relacionadas con las funciones de asesoramiento pedagógico, las mismas están presentes en 2 de 26 incisos considerados (8 %) en la normativa española, mientras que en el caso de las leyes argentinas tiene un porcentaje mayor, abarcando un 14 % del total (Gráfico 2). Si se detiene la lectura en el número de artículos o incisos que atribuyen este tipo de funciones, la diferencia entre las normativas es aún mayor: sólo dos para el ejemplo español, contra 7 (siete) para el caso argentino. Este porcentaje menor de tareas de índole pedagógicas en el ejemplo español, coincide con las conclusiones arribadas en la investigación

coordinada por Gimeno (1995, p. 185) donde se considera a estas funciones “las de menor porcentaje de pertinencia de funciones al papel de la dirección escolar según respuesta de los directores encuestados”, siendo “las actividades de información, las orientadas a favorecer un buen clima social y las actividades de gestión son las valoradas como más pertinentes a la función de director.” (Gimeno, 1995, p. 184).

En el Gráfico 2 se aprecia la distribución de los artículos e incisos en cada una de las categorías. Debido al mayor número de unidades de codificación encontradas en las normativas argentinas, existe un predominio en todos los grupos de tareas presentados, prevaleciendo las actividades de Control y Gestión (12 cada una), seguidas por las de Coordinación (9) y Asesoramiento Pedagógico (7). En el caso español los mayores valores estuvieron en las funciones de Coordinación (7) y de Control (6).

Al considerar el orden de aparición de los verbos en los artículos e incisos en cada uno de los ejemplos seleccionados (una de las maneras de enumerar las unidades de registro definidas por Bardin 2002, p. 85), se observa que prevalecen la funciones de asesoramiento pedagógico y de coordinación en el caso del director de la normativa cordobesa ya que los dos primeros incisos del artículo 3 indican que es su deber “orientar el proceso formativo...” y “asistir frecuentemente a las clases...”

La misma importancia le atribuye el inciso a) del artículo 74 de la Ley 8113 (funciones del director) al mencionar que deberá formular el diseño del proyecto institucional del centro junto al equipo docente. Comparativamente para su colega español, la primera “misión” es representar a la Administración y al centro seguida de dirigir y coordinar todas las actividades del centro según se desprende de los incisos a) y b) del artículo 132 de la LOE que determina las competencias del director español de escuelas públicas y privadas. En el tercer inciso del mismo

artículo aparecen claras directrices de tareas pedagógicas: “Ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro.” Inverso orden presentan los tres primeros apartados del inciso 2 del artículo 54 de la LODE que especifica las facultades del director de centros concertados, al mencionar que en primer lugar que deberá “dirigir y coordinar todas las actividades educativas del centro...”, seguida de dos tareas definidas dentro de la categoría “de Representación”, como es la función de “ejercer la jefatura del personal docente” (inciso b) y “convocar y presidir los actos académicos y las reuniones de todos los órganos colegiados del centro” (inciso c).

Facultades y competencias del/a director/a escolar según normativas

Normativa Res. 979/63 Ley 8113 LOE LODE

Artículos N° 3 N° 74 N° 132 N° 54, inciso 2

Incisos o apartados a) Orientar el proceso formativo del centro... Planificación: Formular el diseño del proyecto institucional del centro... Representar a la Administración y al centro
Dirigir y coordinar todas las actividades educativas del centro...

Incisos o apartados b) Asistir frecuentemente a las clases... Varias tareas de Gestión
Dirigir y coordinar todas las actividades del centro Ejercer la jefatura del personal docente.

Incisos o apartados c) Mantener y fomentar el clima moral, trabajo, respeto mutuo, compañerismo y cordialidad Varias tareas de Evaluación Ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro Convocar y presidir actos académicos y reuniones

Cuadro 1: identificación de facultades y competencias de directores según normativas
(elaboración propia)

CONCLUSIONES

En el presente estudio se concluye que ambas legislaciones otorgan distinto valor a la observación/supervisión de clases como una atribución del director de escuela. En la normativa argentina esto queda reflejado en el artículo 3, inc. b) de la Resolución DEMES 979/63 (asistir periódicamente a clases), artículo 9, inc. g) del mismo Decreto (asistir periódicamente a clases, otorgándole explícitamente la competencia de realizar la visita áulica al director y al vicedirector, respectivamente según consta en los instrumentos legales antes mencionados, mientras que en los textos españoles le otorgan esta función solamente a los supervisores escolares. En el caso de los supervisores e inspectores ambas normativas mencionan que tienen la facultad de supervisar, orientar y asesorar el desarrollo de los proyectos educativos (artículo 65, inc. c) de la Ley 8113 y artículo 21 inc.5 del Decreto Ley 864/E/63) y de supervisar la labor docente (artículo 151 inc. b de la LOE). A pesar de ello no explicitan en ningún otro apartado legal la manera en que se llevará a cabo esta supervisión.

A esta misma conclusión (distinto valor a la observación/supervisión de clases como atribución del director de escuela) puede arribarse al analizar el orden de aparición de los verbos en las normativas seleccionadas (cuadro 1); en el caso de la legislación argentina las primeras funciones que le atribuyen al rol directivo es de orientar el proceso educativo del centro y asistir a clases para supervisar el dictado de las mismas, mientras que en el caso de las leyes españolas los términos que aparecen en primer lugar son aquellos relacionados con la representación del centro, de dirección y coordinación de tareas que competen al funcionamiento del centro escolar. Tal orden de aparición de los verbos puede explicar las conclusiones arribadas en el trabajo de Murillo, et al (1999, p. 203), en el cual se enuncia que los directores españoles “dedican mayor cantidad de tiempo a tareas administrativas y de gestión”, pudiéndose hipotetizar que las

funciones que realizan con mayor frecuencia los directivos españoles son aquellas que aparecen en los primeros incisos de los artículos normativos de su rol, dedicándole menos tiempo a las demás.

Con el propósito de que este estudio permita comprobar si lo concluido en el análisis de las normativas se corresponde con la práctica cotidiana de los centros escolares, como así también a la representación mental que tienen los docentes de ambos lados del Atlántico sobre la posibilidad de que un directivo escolar presencie una clase, es conveniente aplicar encuestas al profesorado y directivos para contrastar empíricamente lo recabado con la técnica de análisis de contenido de normativas escolares. Para ello se podría trabajar con instrumentos de medición utilizados en investigaciones similares o elaborarlos ad hoc.

Comparando los artículos e incisos de las normativas seleccionadas que hacen expresa alusión a tareas relacionadas con la observación/supervisión educativa, se desprende que en ningún caso se especifica cómo el directivo realizará la visita al aula.

REFERENCIAS

Bardin, L. (2002). Análisis de contenido (3º ed.), Madrid: Akal. (orig. 1986)

Beltrán, R., Bolívar, A., Rodríguez, M. J., Rodríguez, J. L. y Sánchez, S. (2004). Evaluación de la función directiva en los centros docentes sostenidos con fondos públicos. Enseñanza, 22, 35-76.

Caminero, J. M. (2010). Análisis de las tareas que realiza el director o la directora escolar desde la perspectiva de la gestión de la mejora de la calidad, (Trabajo Fin de Máster).

Valladolid: Universidad de Valladolid.

Decreto Ley 864/E/63. Deberes y atribuciones de los inspectores. Ministerio de Educación de Córdoba (Argentina)

Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G., Aguerro, I. (1992). Las instituciones educativas. Cara y ceca. Serie FLACSO. Buenos Aires: Troquel

Gimeno, J. (coordinador) (1995). La Dirección de centros: análisis de tareas. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE

Krippendorff, K. (1980). Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica. Barcelona: Paidós.

Ley 8813/91, de 20 de noviembre, de Educación. (Córdoba, Argentina)

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (B.O.E. del 4) (LOE, España)

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (B.O.E. del 4). (LODE, España)

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (Argentina, s.f.). Capítulo 3: La formación de directores: de la racionalidad técnica a la práctica reflexiva, en Proyecto: Capacitación a Distancia para Directivos y Docentes de Nivel Polimodal o Medio, Buenos Aires

Murillo, F., et al (1999). La Dirección escolar. Análisis e investigación. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. CIDE

Piñuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido, Madrid: Universidad Complutense de Madrid

Porta, L. y Silva, M. (s.f.). La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa. Recuperado de <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>

Ramírez, A. (2003). Importancia de la supervisión pedagógica sobre la actuación docente para mejorar la enseñanza integral de los alumnos. (Tesis doctoral). San Cristóbal: Universidad Nacional Abierta. Recuperado de <http://biblo.una.edu.ve/biblodig/bdtesis/r.htm>

Resolución DEMES 979/63, Reglamento general de Escuelas de Enseñanza Media y Especial, Ministerio de Educación de Córdoba (Argentina)

Rimari, W. (2005). Supervisión de la educación. Recuperado de

http://ciberdocencia.gob.pe/index.php?id=1849&a=articulo_completo

Soler, E. (1994). La Inspección en las distintas concepciones y sistemas pedagógicos:

características y funciones. (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Complutense.

Recuperado de <http://eprints.ucm.es/tesis/19911996/S/5/S5006701.pdf>

Terigi, F. (2010). Los sistemas nacionales de inspección y/o supervisión escolar. Revisión de

literatura y análisis de casos. Buenos Aires: UNESCO, Instituto Internacional de

Planeamiento de la Educación, Sede Regional Buenos Aires. Recuperado de

<http://www.iipe-buenosaires.org.ar/documentos>

Villegas de Santiago, C. (2008). La función directiva y la gestión escolar. En Symposium

Internacional Campos Emergentes en la Formación de Profesionales de la Educación

(Mazatlán, Sinaloa, México). Recuperado de

<http://www.upn25b.edu.mx/portalupn/images/pdf/Symposium/MESAA/LosPECDirectoresyeducadoresopinan/FunciondirectivagestionCuauhtemoc.pdf>

EFICIENCIA TERMINAL EN 10 AÑOS DEL POSGRADO EN ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS UANL

Leal, L.¹, López, L.², Alanís, A.³

^{1,2,3} UANL, Universidad Autónoma de Nuevo León México.

liblealoz@gmail.com ; lilia_lopez@hotmail.com ; aalanis56@hotmail.com

Trabajo preparado para su presentación en el

Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL

Eje Temático: Innovación en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias.

a. Desarrollo de capacidades didácticas para la innovación en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias.

RESUMEN

La educación como eje de desarrollo de toda nación, es una estrategia insoslayable ante los retos que la modernidad, excelencia académica y competitividad nos marca en todos los niveles educativos. Esto indiscutiblemente se incorpora a la educación superior.

Por lo anterior, la Universidad Autónoma de Nuevo León a través de la Secretaría Académica, convocó a cinco Facultades de la propia Universidad para desarrollar un proyecto compartido, el primero en su género, con el afán de impulsar los cuadros académicos para la enseñanza de las Ciencias en Biología, Física, Matemáticas y Química, consolidando un Programa de Maestría en Enseñanza de las Ciencias con las especialidades señaladas, con tronco común en la Facultad de Filosofía y Letras.

Dicho programa registró un alto nivel en su eficiencia terminal, durante su vigencia, de 1997 al 2007, cumpliendo en su momento con el objetivo de "Consolidar la infraestructura docente de las áreas básicas de Biología, Física, Matemáticas y Química de nuestra Universidad, mediante un programa de maestría congruente con nuestros planes de desarrollo y competitividad internacional".

Palabras clave: Eficiencia Terminal, Enseñanza de las Ciencias, Posgrado.

INTRODUCCIÓN

Los programas de Biología y Matemáticas vigentes en casi todo el País están centrados en la disciplina, y particularmente en el Docente (proceso de enseñanza). Uno de los problemas nodales de este tipo de enseñanza es el deficiente desarrollo de competencias en los estudiantes. Dicho fenómeno se sustenta en un criterio enciclopedista y racionalista del proceso docente que a pesar de los esfuerzos de diferentes instituciones, sigue siendo la base teórica de construcción y acciones de docencia.

Hoy debe pugnarse, por el desarrollo de competencias, porque la planeación del proceso sea centrado en el aprendizaje constructivista, entendiendo este como el descubrimiento por parte de los alumnos sobre los fenómenos estudiados por las Ciencias, en este caso, de la Biología y Matemática. Los docentes deben propiciar experiencias de aprendizaje por medio de los cuales el estudiante descubra los hechos referidos, que formen una conciencia crítica, que le ayude a conocer, manejar, y aprovechar la naturaleza, convirtiéndose en un sujeto responsable de su propio desarrollo y formación.

Para romper la contradicción referida y conducir los esfuerzos para que los estudiantes adquieran profundos conocimientos, y sobre todo desarrollar la independencia cognoscitiva y la creatividad, es urgente pugnar por una formación de profesores más eficiente, productiva y con calidad.

En respuesta a las demanda social de elevar la eficiencia terminal en el aprendizaje de las ciencias, encontramos que algunas Dependencias de Educación Superior (DES) del País, ofrecen programas de Maestría en Enseñanza de las Ciencias dirigidas a profesores de Secundaria y/o de

Bachillerato, mientras que en la Universidad Autónoma de Nuevo León y en las diferentes universidades del Noreste del País, no se cuenta con ese importante requerimiento social.

MARCO TEÓRICO

En busca de Programas de Enseñanza de las Ciencias dirigido a profesores de Secundaria, encontramos entre otros, que: “La Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) a través de la Facultad de Ciencias Químicas Biológicas (FCQB) en convenio con el Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología del estado de Sinaloa (CECyT) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) a través de la Coordinación de Formación Docente de la Secretaría de Extensión Académica de la Facultad de Química, presentaron el programa de MAESTRÍA EN DOCENCIA DE LAS CIENCIAS BÁSICAS, OPCIÓN CAMPO FORMATIVO: CIENCIAS NATURALES, como una propuesta académica cuyo propósito es contribuir a elevar sustancialmente la calidad de la educación científica y, en consecuencia, los indicadores de calidad educativa, mediante una estrategia de cobertura estatal para la atención de formadores de profesionales que tienen actividad docente relacionada con la formación en ciencias naturales, en la educación secundaria. Se establecieron los respectivos convenios de compromiso interinstitucional entre UAS-UNAM-CECyT, y la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública y Cultura del Estado (SEPyC). Actualmente, en relación a la enseñanza de las Ciencias Biológicas, el marco antecedente es puesto en operatividad en la concreción de los conocimientos de la biología y su didáctica; aproximación a la concreción de una de las formas de organización y operatividad grupal, el aprendizaje de las ciencias naturales a través de las competencias científicas para posteriormente adentrarse a los procesos de evaluación de los aprendizajes en ciencias a través de enfoques y estrategias constructivistas”. En

busca de Programas de Enseñanza de las Ciencias dirigido a profesores de Nivel Medio Superior, encontramos entre otros que: “En la DES de Biología, de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, (UNICACH,)se ofrece el Programa de Maestría en Enseñanza de las Ciencias Naturales se orienta a atender la necesidad de formar recursos humanos para fortalecer la infraestructura en ciencia y tecnología, por lo que se requiere de estrategias integrales para alcanzar ese propósito. Parte de ese importante quehacer es el relacionado con la formación de docentes para que sean agentes de promoción del interés y comprensión de la ciencia con sus alumnos. Así, la necesidad de mejorar la enseñanza de las ciencias en bachillerato responde a dos grandes rubros: la importancia de contribuir a una educación integral y la de orientar a los alumnos hacia carreras científicas y tecnológicas de la UNICACH” Ante la demanda de Programas de Enseñanza de las Ciencias dirigido a profesores de Nivel Medio Superior y Superior, encontramos entre otros que:

“La Secretaría Académica de la Universidad Autónoma de Nuevo León, la Facultad de Ciencias Biológicas, la Facultad de Ciencias Físico Matemáticas y la facultad de Ciencias Químicas, en conjunto con la División de Estudios de Postgrado de la Facultad de Filosofía y Letras, así como el Departamento Escolar y de Archivo de la UANL, ofrecieron durante 10 años (1997 - 2007), el programa de MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS, CON ESPECIALIDAD EN CIENCIAS BIOLÓGICAS, FÍSICA, MATEMÁTICAS Y QUÍMICA”.

METODOLOGÍA

Uno de los criterios a los se recurre para evaluar el funcionamiento de la educación superior es el de eficiencia terminal, como un indicador que da cuenta de los logros obtenidos por las instituciones educativas. Tomando elementos de métodos cualitativos y cuantitativos al

estimar la eficiencia terminal se detectan un conjunto de manifestaciones que la provocan, tal es el caso, de rendimiento escolar, aprobación, reprobación, repetición, deserción, egreso y titulación (Cuellar y Bolívar, 2006); sin embargo, no se perderá de vista el hecho de que pese a existir un cierto acuerdo acerca de su definición e importancia como indicador de la capacidad de las instituciones de cumplir con su cometido, no siempre queda claro qué es lo que se mide,... dados los múltiples factores involucrados en el proceso educativo interrelacionado a los procesos administrativos.

a) En relación a los procesos administrativos, se consideran relevantes:

En General:

- Las materias se programan en función del Número de alumnos que las cursarían (mínimo 8)
- Solo se ofrecieron cursos en modalidad presencial.
- El Programa tuvo una duración de dos años en modalidad de tiempo completo (3 materias por semestre) y corresponde a una variante de maestría aprobada en la Universidad Autónoma de Nuevo León por el H. Consejo Universitario, que se denomina Maestría en Áreas Específicas.

En particular:

- Para la especialidad en Matemáticas, de 1997 a 2010 se contrataron 29 profesores para impartir cursos y/o ser sinodales: 15 docentes de UANL y 14 docentes invitados (10 de Cuba, 2 de UAdeC, 2 de CINESTAV-DF).
- En respuesta a la expectativa de Secretaría Académica de la UANL, a partir del 2002, se cumplió con la expectativa de incorporar al personal docente de la especialidad en

Matemáticas, egresados de la misma, con la condición disciplinar de contar con Licenciatura en Matemáticas.

a) En relación al proceso educativo, cabe señalar que:

En General:

- La Facultad de Filosofía y Letras, ofreció e cursos del tronco común de la Maestría con un total de 6 cursos, mientras que las otras Facultades ofrecieron los respectivos 6 cursos de cada especialidad tendientes a proporcionar
- Cada curso se ofreció en 16 sesiones de 3 horas, realizando Actividades de Diagnóstico, Conferencias, Clases Prácticas, Seminarios y Talleres.

En particular:

- Es urgente Profesionalizar al docente de Matemáticas de la UANL y generar alternativas de solución a problemas específicos de la Enseñanza de las Matemáticas en el Nivel Medio Superior y Superior de la UANL
- Para la especialidad en Matemáticas se implementaron estrategias de aprendizaje colaborativo, enseñanza problémica y uso de tecnología en el aula.
- La premisa es que se pueda incidir en la búsqueda de solución a problemas de Aprendizaje de la Matemática, identificados desde la problemática real de cada alumno de la maestría en el aula, enfocando problemas contextualizados a un tipo de población estudiantil y nivel académico en que labora cada docente.

Es un hecho que la eficiencia terminal en la enseñanza de las ciencias de todos los niveles educativos, no solo afecta a los alumnos que no concluyen sus estudios, sino que afecta a considerablemente a las metas y objetivos que se plantea cada institución, ya que, a partir de ello

se cuestiona su calidad educativa. Por lo que se considera cumplido dicho indicador de calidad, dado que:

En General:

- En la primera generación del programa de Maestría en Enseñanza de las Ciencias, con especialidad en Ciencias Biológicas, Física, Matemáticas y Química, se inscribieron a las 4 especialidades profesores en ejercicio de 18 Preparatorias de la UANL y de 8 Facultades de la UANL.
- En 1999 se titularon 145 profesores de la primera generación: 24 de Química, 47 de Física, 37 de Biología y 38 de Matemáticas. (Garza, R. 1999)

En particular:

Para la especialidad en Matemáticas se titularon 88 alumnos, quienes presentaron las propuestas didácticas que a continuación se enlistan.

En el proceso de titulación, las investigaciones no solo se constituyeron en documentos para obtener el grado, pues ofrecen alternativas de solución vigentes a problemas específicos de la Enseñanza de las Matemáticas, que se viven en las aulas, contextualizadas al tipo de estudiantes, docentes y programas de estudio en el Nivel Medio Superior y Superior de la UANL.

RESULTADOS

Se presenta una propuesta para el logro de la vinculación didáctica-ciencia para el caso de la enseñanza de la Biología y de la Matemática, con base en el análisis de resultados de la Experiencia Pedagógica realizada por la coordinadora de la Especialidad en Ciencias Biológicas

y la Coordinadora, un Profesor y dos egresadas de la Especialidad de Matemáticas del Programa de Maestría en Enseñanza de las Ciencias antes descrito.

El Nuevo Programa de Posgrado en Enseñanza de las Ciencias constituye en un proyecto interdisciplinario que debe girar sobre los siguientes ejes articuladores.

- 1.- Pensamiento sistémico: Proporcionar los marcos teórico-conceptuales necesarios para analizar el fenómeno educativo de las ciencias.
- 2.- Procesos e interrelaciones: Integración y generalización de los procesos unificadores de Ciencia Tecnología y Sociedad.

La Presente experiencia pedagógica obedece al siguiente Objetivo General: Consolidar la infraestructura docente de las áreas básicas de Biología. Física, Matemáticas y Química de nuestra Universidad, mediante un programa de Maestría congruente con nuestros planes de desarrollo y competitividad internacional.

Delimitando el trabajo en función de la experiencia de los autores, se definen los siguientes Objetivos particulares:

- Impulsar la innovación educativa y la superación académica de cada docente.
- Fortalecer las acciones iniciadas en la Reforma Académica con miras al Plan 2020...
- Proporcionar metodologías didácticas en modalidades semipresenciales, en las áreas disciplinares respectivas (Biología y Matemáticas).
- Facilitar la actualización disciplinaria (Biología y Matemáticas), conforme a los estándares internacionales.
- El diseño curricular de dicho programa debe obedecer al siguiente perfil de egreso:
- Desarrolla competencias didácticas, habilidades y destrezas para:

- Actualizarse en los avances de la Biología y las Matemáticas, y en sus técnicas de abordaje para facilitar el aprendizaje en sus estudiantes, con lo que será capaz de desempeñarse como docente en los niveles de educación media superior y/o superior, tanto en Instituciones Públicas como Privadas como agente de cambio de dichos niveles educativos.
- Manejar herramientas del pensamiento, criterios, metodología de la investigación, que le permitan incidir en el proceso de desarrollo personal, intelectual y sobre todo de habilidades que le permitan hacer investigación del proceso docente educativo.
- Elaborar diagnósticos sobre los problemas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la Dependencia en la cual labora.
- Diseñar proyectos y/o programas de estudio para la enseñanza de la Biología y la Matemática.
- Elaborar material bibliográfico, didáctico y técnico innovador en apoyo a la enseñanza de la Biología y las Matemáticas, así como, proyectos, propuestas y materiales para la divulgación científica.
- Desempeñarse como multiplicadores dentro de las instancias académicas de las Dependencias donde laboran.

CONCLUSIONES

La evaluación de la Calidad Educativa de la Maestría en Enseñanza de las Ciencias con Especialidad en Biología, Física, Matemáticas y Química (1997 - 2007), podría referirse solo a la cantidad de titulados en cada Especialidad. Sin embargo, es importante señalar que para los autores, dicha evaluación considera relevante la formación pedagógica, el cambio de actitud y el

compromiso docente adquirido por los egresados. Dado que se propició en los participantes la reflexión y análisis del proceso docente, a través de la actualización en los contenidos de las cuatro especialidades. Así como de sus herramientas metodológicas, las cuales promovieron al diseño de actividades innovadoras para optimizar el proceso más que el de enseñanza, el de aprendizaje y con ello contribuir con mayor eficiencia en la formación de sus alumnos.

Por lo anterior, es preciso que la UANL retome el compromiso de formar a los profesores bajo una didáctica científica que se adecue a las características psicológicas de los estudiantes y sobre todo, donde la ciencia que se imparte (Biología y Matemáticas) sea el eje de la propia didáctica.

Es urgente Formar personal docente de alto nivel Académico partiendo del estudio de la problemática educativa, incorporando para este fin, elementos pedagógicos-metodológicos que profesionalicen la enseñanza de las ciencias, impulsando nuevos modelos curriculares para el abordaje de los contenidos científicos, a partir de la detección de problemas sociales significativos susceptibles de ser tratados inter y multidisciplinariamente. Es responsabilidad universitaria producir conocimientos que contribuyan a mejorar la formación de los profesores, a fin de que contribuyan a mejorar la enseñanza de las Ciencias en distintos niveles del Sistema Educativo a fin de reducir el fracaso escolar, lo que contribuirá a elevar la eficiencia terminal de los programas de posgrado en enseñanza de las ciencias, con miras institucionales de elevar la eficiencia terminal en la enseñanza de las ciencias en los diferentes niveles educativos preuniversitarios y universitarios.

REFERENCIAS

Cuéllar Savedra, O. & Bolívar Espinoza, A. (2006). ¿Cómo estimar la eficiencia terminal en la educación superior? Notas sobre su estatuto teórico. Revista de Educación Superior 139. Vol. 35. Publicaciones ANUIES. México.

Garza, R. Rogelio. (1999). Maestría en enseñanza de las ciencias UANL. Revista Ingenierías, Vol. II. No.3. FCFM UANL, México.

http://www.cneq.unam.mx/programas/actuales/especial_maest/1_uas/0/01_presen.html

<http://docensci.sites.exa.unicen.edu.ar/>

<http://publicaciones.anuies.mx/revista/139>

http://www.unicach.edu.mx/_/masterpage.php?pag=MAESTRIA_NATURALES

EL DESARROLLO ACADÉMICO DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, UNIDAD 211, PUEBLA. LOS RASGOS DE UNA POLÍTICA ACADÉMICA FRAGMENTADA.

Ayala, F.

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 211, Puebla

fayalasjm@hotmail.com

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL
3. Política y Gestión Educativa
b. Estructuras y gestión de los sistemas educativos

RESUMEN

Se expone un resumen sobre algunos rasgos que distinguen cuatro momentos históricos de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad 211, donde las particularidades de cada gestión influyeron en la estructura y desarrollo académico de la institución. El propósito es destacar algunos rasgos históricos de la administración que caracterizaron la realización del trabajo académico y que desde su fundación influyó en la estructura y gestión académica de la Universidad.

La investigación es de corte interpretativo, incluye entrevistas semiestructuradas y a profundidad, observación e investigación documental, se aplicaron 12 entrevistas a académicos de mayor antigüedad en la Unidad. La exposición incluye el periodo de 1979 año de la fundación hasta junio de 2011.

La información se presenta organizada en cuatro períodos: el primero, de fundación 1979 a 1984 la UPN llega al estado de Puebla; segundo de 1985 a 1992 expansión y maduración de la planta de profesores y los proyectos académicos; tercero, de 1992 al 2001 maduración etapa en que se da un crecimiento de la oferta educativa y los grados que se ofrecen. Inicia el postgrado

con una maestría y especialidades; y cuarto, de 2002 al 2011 la transición democrática por las condiciones de dirección y gobierno que se gestan: elección de autoridades, participación política de la comunidad, intervención de la comunidad en el gobierno y toma de decisiones, crecimiento espacios académicos colegiados, crecimiento de programas y un periodo de crisis que fractura el desarrollo alcanzado.

Palabras clave: Historia UPN, Gobierno y gestión, Formación de docentes, Universidad Pedagógica Nacional.

INTRODUCCIÓN

El trabajo presenta un resumen sobre algunos rasgos que distinguen cuatro momentos históricos de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad 211, en los que las particularidades de cada gestión influyeron en la estructura y desarrollo de la institución. El propósito es destacar algunos rasgos históricos de la administración institucional que caracterizaron la realización del trabajo académico y que desde su fundación influyó en la estructura y gestión de la Universidad. Se da cuenta de un proyecto inacabado de una extensión de la UPN en el estado de Puebla, que se configura y reconfigura al margen de las políticas nacionales para la educación superior.

La investigación es de corte interpretativo, incluye entrevistas semiestructuradas y a profundidad, observación e investigación documental, se aplicaron 12 entrevistas a académicos de mayor antigüedad en la Unidad.

La información se organiza en cuatro períodos: el primero, de fundación 1979 a 1984 correspondió a la gestión centralizada de la UPN en el marco de un proyecto nacional, es el inicio de actividades, sin estructura ni instalaciones, inicia la introducción de los académicos a la institución; segundo, de 1985 a 1992 expansión y maduración de la planta académica y la matrícula, crecimiento de proyectos académicos, continua la centralización administrativa;

tercero, de 1992 al 2001 maduración ubicamos el período en que se da un crecimiento de la oferta educativa y los grados que se ofrecen, se inicia la oferta del postgrado con una maestría y especialidades, el establecimiento y sus recursos humanos son transferidos a la administración estatal de la Secretaría de Educación Pública, manteniendo UPN la rectoría del proyecto académico; y cuarto, del 2002 al 2008 la falta de articulación con el gobierno estatal y la descentralización administrativa derivada de la transferencia generaron condiciones para el cuarto momento la transición democrática caracterizada por condiciones de dirección y gobierno en la que se incorpora la elección de autoridades y la participación política de la comunidad, se logra mayor intervención en el gobierno y la toma de decisiones, se abren espacios para la concertación y decisión colegiada; así como, un período de crisis que pone en riesgo el desarrollo logrado. La tabla 1 resume los principales rasgos de cada período analizado y muestra la forma en que se describe la información en el interior del trabajo.

El período de fundación de la UPN Unidad 211-Puebla

La Unidad-211 de la Universidad Pedagógica Nacional, se fundó el 29 de Agosto de 1979, siendo Presidente de la República el Lic. José López Portillo, Secretario de Educación Pública Federal el Lic. Fernando Solana, y Gobernador del Estado de Puebla el Lic. Alfredo Toxqui Fernández de Lara, la noticia es recibida en el Boulevard 5 de Mayo 208, lugar en que hoy en día se encuentra la escuela de Artes Visuales. El primer Director de la Unidad 211, fue el Profesor José Guadalupe Palacios Villa¹, quien fue nombrado directamente desde rectoría, por el profesor Moisés Jiménez Alarcón primer rector de la UPN.

La apertura de la Unidad 211 en Puebla, fue parte de la respuesta que el gobierno federal ofreció al reclamo del magisterio nacional que a través del SNTE presentaban, en torno a la necesidad de que la UPN fuera un espacio para la formación y profesionalización de docentes

con carácter incluyente y cercano a las comunidades en las que residían, y no sólo un espacio para la formación de cuadros especializados tal y como se proyectó la operación de la UPN Unidad Ajusco en el Distrito Federal.

Desde la fundación el proyecto de Unidades UPN fue altamente centralizado, no consideró la creación de una estructura administrativa y académica que previera un crecimiento y desarrollo importante, más bien se consideraban extensiones, apéndices de la Unidad central, donde la característica que distinguía era la marginalidad de las condiciones de trabajo, sin edificio, equipo, materiales, biblioteca, etc. En la Unidad de Ajusco se realizaban todas las gestiones administrativas ahí se elaboraban las nóminas, la inscripción, las boletas, credenciales, calificación de exámenes, trámite de títulos y la atención de las prestaciones laborales del personal académico, administrativo y de servicios, así las promociones, quinquenios, año sabático, estímulos al desempeño, etc. así como los materiales académicos de trabajo: guías y antologías; La relación con las autoridades estatales se limitó a algunos apoyos para la realización de eventos en colaboración o para ocupar algún edificio de otra institución e impartir las asesorías los días sábados.

Las actividades académicas inician dando continuidad a los programas que atendía el Programa de Mejoramiento Profesional, mismo que viene a ser sustituido por la UPN. El primer programa académico de la licenciatura para profesores fue el de Educación Básica, Plan-1979 (LEB, 79), las actividades inicialmente se atendieron con 5 académicos y el director, todos comisionados del Departamento de Mejoramiento Profesional (DMP), a los que se sumaban dos trabajadores de intendencia.

En el origen de las unidades el trabajo estaba planeado para educación a distancia no para la tradicional docencia mediante cátedra, por lo que a los académicos, independientemente de la

función que realicen se les llama “Asesores”. Con el tiempo el sistema de educación a distancia (SEAD) fracasó y se convirtió en un sistema semiescolarizado, en el que se combina la asesoría y la docencia tradicional. El trabajo se fue reconfigurando, pero la nominación alusiva al trabajo del académico permaneció. El proyecto SEAD buscaba un cambio en las formas de impartir la formación de docentes a través de un sistema autodidacta, centrado en el alumno y no en el profesor, sin embargo, los académicos, tenían dificultades con el sistema autodidacta, el manejo de materiales, contenidos y la forma de orientar el trabajo de los estudiantes.

El proyecto curricular de 1979 pretendía trabajar por medio de la propuesta pedagógica del modelo integrador. Los asesores se reunían los días sábado de 8:00–9:00 de la mañana, antes de empezar las asesorías para platicar y discutir las principales problemáticas de estudio en los grupos y así establecer estrategias de solución, lo que no fue fácil de coordinar y socializar. Trataban de operar con base en la propuesta del taller integrador pero las dificultades inherentes al mismo diseño dificultaron el trabajo.

Los académicos no estaban preparados, no fueron capacitados adecuadamente para realizar este trabajo² y enfrentaron un proceso en el que debían formarse a la par con los estudiantes. Así, a los problemas de formación y de asesoría se sumó la deserción, la baja eficiencia terminal y de titulación.

La suma acumulada de dificultades inherentes a la operación del plan 1979, llevó a la reformulación de la licenciatura y al diseño de la licenciatura en educación plan 1985, ya no en el modelo a distancia sino semiescolarizado con clases los fines de semana. Con este programa se da un crecimiento de la matrícula que favorece el surgimiento de las subsedes dependientes de la unidad-211, reproduciendo en cierta forma, la estructura nacional de la Unidad Central y las Unidades regionales.

La expansión y maduración

La ampliación de la demanda y el surgimiento de las subsedes

La Licenciatura en Educación Primaria Plan 1985, tuvo mucha demanda, y las condiciones para atender a los estudiantes tuvieron serias deficiencias. Las estrategias de trabajo académico no eran totalmente claras para los participantes, y aún cuando el modelo resultaba en suma interesante, éste no alcanzaba a ser implementado en la forma esperada por los diseñadores.

La solicitud de atención del magisterio creció con la implementación del plan 1985, al principio los estudiantes viajaban a la capital del estado para asistir a la sede de la Unidad, sin embargo, el esfuerzo físico y económico que implicaba generó pronto una alta deserción. Algunos estudiantes propusieron a los asesores y al director que quienes se trasladaran a las comunidades para impartir las clases fueran los académicos, y plantearon cubrir los viáticos necesarios por medio de cuotas. Esa iniciativa sentó las bases de una tradición que hasta la fecha constituye la base del financiamiento de las subsedes aun cuando en algunas ya no se maneje de manera consensuada y las cuotas y cooperaciones son ahora parte de las obligaciones de los estudiantes.

Gradualmente se apertura la operación de siete subcentros ubicados en Huauchinango (1987), Zacatlán (1987), Matamoros (1987), Zacapoaxtla (1990), Atlixco (1991), Acatlán (1991) y Cuetzalan en 1992. Actualmente los Subcentros o sedes regionales son una especie de extensiones de la unidad 211 que se ubican en zonas alejadas de la Sede Central en la capital del estado. Constituyen espacios de atención para la formación y profesionalización a docentes en servicio, y egresados de bachiller, con programas y asesores académicos de la UPN. Se encuentran ubicados en áreas de concentración de maestros que demandan la atención de la

Universidad. Instalados en edificios prestados por otras instituciones, operan normalmente con recursos económicos proporcionados por los alumnos.

La falta de instalaciones, una constante

Las Unidades regionales de la UPN en el país iniciaron sus actividades académicas sin estructura física, la U-211, no tenía un edificio propio en el que se realizaran las actividades de asesoría. Fueron varios los lugares que le fueron prestados antes de contar con instalaciones propias. En 1993 se construyó el edificio de la unidad en la capital del estado Puebla, éste permitió un espacio fijo para las oficinas administrativas, áreas para los académicos y una pequeña biblioteca; las aulas continuaron siendo insuficientes por lo que las clases del sistema semiescolarizado continuaron impartándose en instalaciones prestadas hasta en la sede y algunas subsedes.

Gradualmente y mediante cuotas que pagan los estudiantes en el rubro denominado ingresos propios, la Sede y Subsedes han construido espacios educativos para la brindar la atención.

La transferencia al estado de Puebla

En 1992 con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, se incluye en el proceso de transferencia de establecimientos educativos para la federalización de la educación, a la Unidad 211 de la UPN, la que es transferida administrativamente al gobierno estatal. Esta situación propicia una nueva condición de la Universidad en el estado de Puebla, así mismo problemas administrativos y académicos se perfilan al no generarse una política y reglamentación que definiera el nuevo status de la institución en su relación con el gobierno del estado. El gobierno estatal no definió una para la formación y profesionalización de docentes clara y de largo plazo con relación a la forma en que la UPN se incorporaría al sistema educativo

del estado; la indefinición como signo marca la pauta para que nuevas propuestas de gestión puedan operarse. Algunos problemas se agudizaron, el presupuesto asignado desde la federación empieza a ser aplicado con criterios distintos a los que anteriormente se destinaban, incluso fue manipulado y recortado, limitando los apoyos que la UPN Unidad 211 recibía.

La Rectoría Nacional previendo, los problemas que la descentralización administrativa implicaba, propone una estructura administrativa y de gobierno que permitiera a las Unidades UPN transitar de un esquema centralizado a uno con mayores facultades de decisión. La propuesta descrita en el Plan Institucional de Desarrollo (PID) para las Unidades UPN3 no es aceptada por el gobierno estatal, básicamente por las necesidades estructurales y de recursos humanos, financieros y materiales que su aprobación significaba, ante este panorama, la UPN, en el estado, queda restringida, sin estructura mínima adecuada para el cumplimiento de sus funciones sustantivas: docencia, investigación y difusión. A este estado de cosas se suman la falta de personal de base y dictaminado, quienes debido a la inseguridad laboral mantenían una actitud pasiva ante la situación de la Unidad.

La transferencia no modificó la estructura orgánica y administrativa de la Unidad, sólo al exterior se agregan nuevos niveles de autoridad administrativa, a partir de entonces académicamente la Unidad depende de rectoría UPN y administrativamente de la Secretaría de Educación Pública estatal.

Durante la gestión del Prof. Oswaldo Hernández Munguía (1996-2002), se da un crecimiento en la oferta de programas académicos de la institución, se inicia el nivel de postgrado con dos maestrías, la primera en Educación campo Formación Docente en el Ámbito Regional y la segunda Maestría en Educación Intercultural Bilingüe.

La estabilidad en el trabajo se fortalece con la realización de un concurso de oposición en el que obtienen la definitividad un número importante de profesores.

Los profesores y el personal de apoyo

Los profesores de la UPN U-211 tienen características de formación que podemos distinguir en tres grupos, el de los fundadores, que predominantemente son normalistas con licenciatura que ingresaron a la universidad mediante concurso de oposición en la etapa de fundación, el de los universitarios, profesores que se incorporaron principalmente para atender los programas escolarizados dirigidos a formar profesionales de la educación: Psicología educativa, Administración educativa, postgrado, y los híbridos, normalistas que continuaron sus estudios para obtener el grado de licenciatura en distintas universidades, estos últimos se encuentran en ambos tipos de programas. En 1999, la necesidad de fortalecer la planta de académicos con definitividad, posibilita que se convoque a un concurso de oposición para ocupar plazas vacantes. Así obtuvieron la definitividad en la plaza algunos profesores que hasta esa fecha habían estado contratados por períodos limitados de cinco meses y medio.

Con la estabilidad laboral alcanzada por los académicos al pasar de la contratación limitada a la definitividad, las relaciones laborales con las autoridades de la institución e incluso con las de la SEP presentan mayores posibilidades de disenter, las diferencias sobre la concepción de lo que debiera ser la Institución y la forma en que podría ser conducida empiezan a tomar fuerza.

Los académicos de la Sede Central se aglutinan alrededor de distintos proyectos académicos, lo que perfila su cercanía y posición frente a los proyectos de la Universidad. Los grupos no se mantienen estables y se advierten movimiento de integrantes con frecuencia. Los académicos de los subcentros mantienen mayor cercanía y lealtades con la dirección de la

Unidad, en su mayoría son profesores de asignatura, normalistas que trabajan la mayor parte de su tiempo en educación básica. El grupo de académicos de la sede central por su parte tiene una formación más plural en razón de los programas académicos que se atienden, existen normalistas, universitarios e híbridos⁴.

Para el 2008 en la UPN U-211, trabajan 116 académicos, distribuidos en 121 plazas con clave presupuestaria –algunos ocupan dos plazas de medio tiempo-, y un número no preciso de asesores solidarios o de honorarios; son aproximadamente 545 el mayor número de estos apoyan en las sedes regionales y en menor número en la sede central. Sus remuneraciones son pagadas con cooperaciones que hacen los estudiantes adicionalmente a sus cuotas de inscripción. El personal administrativo y de servicios generales son 27, de éstos la mayoría son puestos de secretaria, auxiliares y personal de intendencia. Con este personal se atiende a un promedio de cuatro mil quinientos estudiantes en la unidad incluidos los de las subsedes.

Se imparten cinco programas de licenciatura: tres escolarizadas y dos semiescolarizadas, dos especialidades, varios diplomados, una maestría en línea y una presencial que se está cerrando.

LA TRANSICIÓN DEMOCRÁTICA

La renuncia del Profesor Oswaldo Hernández Munguía⁶ (Julio de 2001), creó las condiciones para un fenómeno inédito en la Unidad, la elección democrática del director. De acuerdo con las facultades conferidas a la SEP estatal con la transferencia de la UPN, el nombramiento de las autoridades es facultad de la SEP estatal, así los directores eran nombrados por el Secretario de Educación Pública. La renuncia de Hernández y la indecisión de la SEP estatal para nombrar al nuevo director fueron aprovechadas por un grupo de académicos de la

Maestría en educación de la Unidad y por profesores exfuncionarios de las Unidades UPN – Teziutlan y Puebla-. A través de una solicitud consensuada inicialmente por un grupo reducido y después puesta a consideración de un grupo más amplio de académicos, quienes realizaron las primeras gestiones para solicitar que el nuevo director se eligiera democráticamente entre la comunidad académica.

El documento expresó al Director y a la SEP la urgente necesidad de que la UPN U-211 fuera dirigida por un académico y que debían buscarse los mecanismos para que esto pudiera lograrse. La solicitud fue aceptada por el Director y expuesta a la SEP, la que accedió a que se iniciaran los trabajos para definir las reglas y la forma de elección. El Prof. Oswaldo promovió algunas reuniones con miras a lograr acuerdos sobre el proceso a seguir. Los académicos del postgrado y algunos antiguos profesores de licenciatura vieron la posibilidad de que el proceso no fuera democrático y decidieron convocar a la realización de un foro para la discusión del proceso y el procedimiento en la elección del Director.

Se inició un proceso democrático que tuvo como origen dos foros donde se analizaron dos posibilidades: primera, que el director fuera elegido a través de una terna propuesta al Secretario de educación y segunda, que fuera electo en forma directa y secreta y sólo se ratificara por las autoridades estatales. Como medios para la legitimación de las acciones acordadas y debido a la falta de órganos de gobierno, se acordó crear dos instancias representativas y de decisión: 1) La asamblea de Representantes, que se constituyó en una instancia colegiada, integrada por un académico y un estudiante de cada licenciatura en la Unidad central y de cada sede regional, además de los Coordinadores de Programa y de sede regional. 2) La Comisión Electoral, cuyo objetivo sería organizar la elección y dictaminar al ganador, así como notificar a la dirección, para que ésta a su vez informará al Secretario de educación Pública del estado y se

procediera al nombramiento formal del nuevo director. Este proceso significó un parte aguas para la vida de la unidad. La elección se acordó realizarla por medio del voto directo, secreto, y ponderado de los tres sectores de la comunidad universitaria, estudiantes (45%), académicos (45%) y administrativos (10%).

El proceso de elección democrática del Director sentó las bases para lo que en ese momento se pensó era el primer paso en el camino para la construcción de instancias democráticas y colegiadas que favorecieran la toma de decisiones en la unidad que abatieran la tradición vertical y unidireccional de la designación del director por parte de las autoridades de la SEP.

Se registraron tres candidatos, uno que representaba al postgrado y el pensamiento universitario y dos más vinculados a la tradición normalista, un profesor y una profesora de los de mayor antigüedad en la Unidad.

La segunda afín a la delegación sindical, y el primero profesor fundador de la Unidad de Tehuacán⁷. El ganador de la elección fue el Mtro. Mario García García con una mayoría considerable, un universitario por primera vez desde la fundación de la unidad estaría al frente de la Institución.

Un aspecto importante en el proceso fue que el director Hernández pudo contener su protagonismo y no manipular la elección dejando a los contendientes en la posibilidad de negociar y realizar el proselitismo necesario. Destaca en el proceso la participación corporativa promovida por los Coordinadores de Sede regional y aceptada por los estudiantes (maestros en servicio) y asesores, quienes expresaron su apoyo prácticamente como un voto único pues coinciden algunos casos en que el 90% o 100% de la población de estudiantes y docentes haya votado por el mismo candidato.

El nuevo Director de este período que se podría llamar de transición tomo posesión de su cargo 4 de Julio de 2002, las expectativas en relación a su gestión fueron muy altas se esperaba una reestructura en las formas de trabajo y la estructura orgánica de la unidad, sin embargo en ese sentido los cambios fueron limitados en particular por una relación distante con las autoridades de la SEP del estado. Entre los aspectos más favorables de su gestión destaca que equipó con computadoras los cubículos de los académicos y se instaló la señal de internet, lo que mejoró sustantivamente las condiciones del trabajo, les asignó cubículo a aquellos asesores que no lo tenían, hizo algunos arreglos cosméticos a la biblioteca, genero condiciones de tiempo institucional para la realización de estudios de postgrado y de tesis. Creó una figura que se llamo la Subdirección académica orientada a fortalecer la organización académica de los programas y proyectos. Se centró en la figura de la academia de profesores la facultad de decidir sobre sus actividades y prioridades, por primera vez se hizo planeación por áreas sustantivas de manera formal y se incluyeron los criterios de las IES para la planeación del trabajo académico. Los cambios no impactaron en forma general, ni inmediata, fueron más bien pequeños esfuerzos incluso desarticulados que no alcanzaron a concretarse en una política institucional. Las relaciones con la SEP estatal fueron débiles y en ocasiones de enfrentamiento abierto sobre todo por los problemas laborales y financieros que en la unidad prevalecen y la indiferencia de las autoridades educativas.

En la segunda elección (2005), resultó ganadora Guadalupe Mora Tufiño, quien con el apoyo político de Mario García logra su candidatura; dada la influencia de García en las Subsedes Regionales y el apoyo abierto que para Mora promueve entre los coordinadores de subcentro y su grupo cercano, gana la elección. Sin embargo, la nueva directora no logra el

apoyo y legitimidad en la Unidad central, donde desde el principio de su gestión se marca un distanciamiento con la comunidad académica.

La Gestión de Mora tuvo al principio una orientación controladora, intentando una administración burocrática y normativa dirigida al personal académico. Su posición sobre las formas de control del trabajo académico confrontó la organización interna de las academias y colectivos de profesores en Puebla. Finalmente Mora decidió vincular su gestión con las Subsedes regionales. En los logros de la gestión de Mora, destacan: la construcción de la tercera etapa del proyecto de la Unidad, el proyecto de formación continua. Un crecimiento acelerado de la matrícula, en relación al trienio anterior, al pasar de 3500 a 5000 estudiantes. Al desbordamiento de la matrícula no correspondió un crecimiento equivalente en plazas académicas, y los profesores se contrataron sin prestaciones.

En la tercera elección para el periodo 2008- 2011, con el apoyo de Mora Tufiño resulto electo Pedro Valdez Martínez profesor de educación básica de reciente incorporación en la UPN. Durante su gestión se presentan una serie de cambios en la relación interna con la SEP del estado que se orienta a una mirada normativa que privilegia el control del tiempo y no del trabajo académico. Una posición autoritaria y vertical de gestión que rompe las prácticas construidas en la institución: organización colegiada, elección de coordinadores académicos, tiempos asignados para realización de estudios de postgrado e investigación son restringidos. Una serie de sanciones y despidos por faltas administrativas generan un ambiente de polarización que ponen en crisis las prácticas y procesos hasta entonces construidos desde la legitimidad. La constante problemática generó la demanda del profesorado para que la SEP interviniera en el proceso de asignación del nuevo director, situación que modificará en el corto plazo las prácticas y procesos construidos en la institución. La designación del nuevo director por la SEP determinará nuevas formas de

organización interna y reorientación de los propósitos de la Universidad en el marco de las necesidades de formación de docentes, un balance que deberá hacerse.

Entre sus aportaciones se encuentra la construcción de edificios en la Sede central y en las Subsedes, así como la apertura del programa de maestría en educación básica vía medios.

CONCLUSIÓN

El recorrido histórico mostrado permite sostener que el desarrollo de la UPN Unidad 211, en Puebla es resultado de una política de formación de docentes fragmentada e inacabada desde rectoría de UPN en la federación, quien no ha definido con claridad la reglamentación que permita hacer operativo el funcionamiento adecuado de las Unidades UPN en el estado de Puebla, en el marco de las políticas nacionales para la educación superior.

Las responsabilidades financieras para el mantenimiento, crecimiento y operación de la Unidad no son definidas de forma específica, lo que permite la omisión de responsabilidades con la institución por parte de las autoridades estatales y federales. La omisión del gobierno estatal, para conformar un proyecto de formación y profesionalización de docentes que vincule los esfuerzos de la unidad UPN transferida y las del estado, no proyecta a la institución en el escenario estatal.

La UPN U-211 mostró una alta capacidad de gestión para crecer en matrícula y programas académicos pese a las condiciones marginales de financiamiento en que realiza su trabajo, sin embargo ha quedado manifiesta la incapacidad de los académicos para consolidar un proyecto de desarrollo académico pertinente con las necesidades de formación del profesorado de la entidad.

REFERENCIAS

Barrientos, G. R. M. y Cruz P. O. P. (2003). El programa de Maestría en educación. Campo: Formación docente en el Ámbito Regional de la UPN Unidad 211, Puebla. Una evaluación necesaria. Cuadernos de investigación/1, Puebla: UPN- 211.

García, G. M. (2002). Plan Institucional de Desarrollo de la UPN U-211, Puebla 2002-2005, Puebla. UPN U-211.

Miranda, L. F. (2001). Las Universidades como Organizaciones del Conocimiento: El caso de la Universidad Pedagógica Nacional. México: COLMEX, UPN, pp. 570.

Mora, T. G. (2008). Evaluación del Proyecto Institucional de Desarrollo 2005-2008, Puebla: UPN U-211, Julio, Mimeo.

Narváez, P. M. A. (2009). Administración y gestión educativas. Desafíos actuales en la Universidad Pedagógica Nacional. México: BUAP-UPN.

Negrete, A. M. de J. (2003). “Voces de fundadores: Representaciones y experiencias que configuraron lo académico en los orígenes de la Universidad Pedagógica Nacional 1978-1980”. Tesis de Maestría en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas, México: DIE-CINVESTAV.

Pérez, M. y Contreras. (2001). Diagnóstico para el reordenamiento de la oferta educativa de la UPN U-211 en Puebla, UPN, Reporte de investigación, mimeo.

Sánchez, C. M. y Corte, C. F. (2003). La investigación en la maestría en Educación. Campo: Formación docente en el Ámbito Regional de la UPN Unidad 211, Puebla. Una evaluación necesaria. Cuadernos de investigación/1, UPN- 211, Puebla.

Tabla 1. Los periodos de gestión en la UPN Unidad 211 Puebla.

Periodo	Director	Gestión	Formación	Eventos distintivos del periodo
Fundación	Guadalupe Palacios Villa	1979-1981	Normalista	Inicia actividades con profesores de mejoramiento profesional Primer concurso de oposición Operación del Plan 75 y 79 Centralización de la administración en Ajusco
Fundación	Isaac Meza Vega	1981-1982	Normalista	Fundación Plan 79 Centralización de la administración en Ajusco
Fundación	Eutigio Bermúdez Peñuela	15 minutos	Normalista	Fundación
Expansión y maduración	Oscar Martines Araujo	1982-1988	Normalista	Diseño e implementación del plan 85 Apertura de subsedes Centralización de la administración en Ajusco
Expansión y Maduración	Julio Antonio Jiménez Montiel	1988-1996	Normalista	Crecimiento de subsedes Transferencia a los estados Nueva organización administrativa en los estados
Maduración	Oswaldo Hernández Munguía	1996-2002	Normalista y Universitaria	La descentralización y las nuevas relaciones con la SEP del estado de Puebla y rectoría
La transición democrática	Mario García García	2002-2005	Universitario	Primera elección de director Creación de la asamblea general de representantes
La transición democrática	Guadalupe Mora Tufiño	2005-2008	Universitaria	Crecimiento de la oferta académica en el postgrado Crecimiento de la matrícula Construcción de infraestructura en sede y subsedes
La crisis	José Pedro Valdez Martínez	2008-2011	Universitario Egresado UPN de la UPN	La vuelta al origen: la tradición normativa centralizada y vertical La crisis de la transición democrática Construcción de edificios en Subsedes Apertura de la Maestría en Educación Básica vía medios Inestabilidad laboral

Fuente: Elaboración propia

ESTUDIOS DE CASO DE DIRECTIVOS EXITOSOS ADSCRITOS AL DEPARTAMENTO DE EDUCACION MEDIA Y TERMINAL DEL ESTADO DE CHIHUAHUA

Carrillo-Vargas, E¹ Beltrand A.¹

Departamento de Investigación Educativa del Departamento de Educación Media y Terminal de Servicios

Educativos de Gobierno del Estado de Chihuahua

ecarrillo@uach.mx

“Trabajo preparado para su presentación en el

Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL”

Eje temático: Política y Gestión Educativa

Sub línea de investigación: Estructuras y gestión de los sistemas educativo

RESUMEN

Aunados a los lineamiento del Proyecto Internacional de Directores Exitosos ISSPP, (International Succesfull School Principalship Proyect) se documentaron 10 estudios de caso sobre directivos que de acuerdo a sus funciones administrativas, han logrado sostener una mejora en el aprovechamiento escolar de sus alumnos según los estándares de calidad educativa, con el propósito de contribuir al conocimiento que se tiene del actuar del director educativo que contribuye en la mejorara del rendimiento académico de dichas instituciones. Se identificaron y reconocieron prácticas exitosas en directores de secundarias federalizadas técnicas, generales y telesecundarias del estado de Chihuahua. Esta investigación es corte cualitativo; la aplicación de entrevistas a profundidad a Directivos, entrevistas semi estructuradas a maestros y padres de familia, elaboración de grupos focales con alumnos y un proceso de observación con la técnica un día de sombra. De acuerdo a la fundamentación de la teoría de Giddens de la estructuración y con apoyo de la técnica de casos de Stake, se logra establecer la postura teórica de esta investigación. Una vez realizada la recolección de datos en el trabajo de campo se realiza un

análisis de la información encuadrada en las cinco categorías establecidas por el protocolo internacional ISSPP para proceder a un análisis comparativo de la información a nivel nacional e internacional.

Palabras Clave: Prácticas exitosas, liderazgo, gestión.

INTRODUCCIÓN

El Proyecto Internacional de Directores Exitosos ISSPP conforma la red de investigación internacional, donde participan investigadores de instituciones de educación superior de 18 países: Canadá, México, Estados Unidos, Puerto Rico, Dinamarca, Noruega, Chipre, Portugal, Suecia, Reino Unido, Turquía, Sud África, Kenia, Australia, China, Israel, Nueva Zelanda e Inglaterra. Consiste en la documentación de casos de directores exitosos de secundaria; el interés particular del ISSPP es identificar similitudes y diferencias entre los países, basándose en los descubrimientos mediante el observar el trabajo de los directores, que han sido seleccionados.

Los directores éxitos, señalados así por los investigadores por ejemplo: (McBeath, 1998; Leithwood, Jantzi y Steinbach, 1999; Southworth, 2002; Day et al., 2002), son los que atienden la mayoría de las cuestiones morales, sociales y éticas en los educandos, así como la implementación técnica de las agendas gubernamentales. Se reconoce que las escuelas exitosas necesitan líderes, sin embargo, la investigación agregada hasta la fecha en los distintos países muestra que el éxito de los directores no se presenta y gestiona de la misma manera.

Algunos son abiertamente "heroicos" o "carismáticos", mientras que otros muestran sus cualidades, valores y habilidades de una forma menos fácil de observar, de tal forma que el ISSPP contribuye a investigar si el "éxito" en un país es el "éxito" en otro. ¿Qué tanto afecta en la manera de dirigir las escuelas las diferencias en las ideologías, culturas, costumbres,

condiciones y prácticas? ¿Qué tan diferente es “la medida” de éxito en los países? ¿Cómo interviene el éxito en la vida de quienes están más asociados con la escuela?

Los orígenes de la ISSPP y su metodología recaen en un temprano estudio multi-perspectivo de escuelas en Inglaterra, el principal objetivo de esta investigación ha sido : recopilar datos de una multiplicidad de perspectivas entre ellas las de directores, subdirectores, administradores, padres, alumnos, personal de apoyo y docentes, comparar la directiva efectiva en contextos que van desde pequeñas escuelas primarias hasta las grandes escuelas secundarias urbanas, identificar las cualidades personales y competencias profesionales que son genéricas de la dirección eficiente en las escuelas; Re-examinar las perspectivas teóricas existentes en la dirección escolar por medio de la introspección derivada de nuevas investigaciones empíricas, contribuir a ampliar el debate educativo sobre las relaciones entre la dirección y la efectividad y mejoramiento escolar.

Una muestra de casos de estudio de escuelas fue seleccionada, estos eran de diferentes tamaños y fases, localizadas en un rango variado de situaciones económicas y socio-culturales, en la que los directores son ampliamente reconocidos como "efectivos" directores a lo largo del tiempo.

El análisis sistemático desde múltiples perspectivas de la información de casos de estudio en conjunto y a través de los 18 países, ha proporcionado valiosos datos cualitativos que apuntan en todos los contextos a una serie de cualidades clave, habilidades y conductas fundamentales para los directivos exitosos.

Los resultados de los estudios ofrecen nuevas perspectivas y particularmente poderosas imágenes acerca de los tipos de reflexión, valores internos y filosofías, así como las cualidades y habilidades integrales e interprofesionales que los directivos requieren, independientemente de la

cultura, el país y el contexto escolar. Es evidente que las posturas que los directores tienen y comunican en todo lo que hacen y dicen, constituye un fuerte sentido de gestoría, conjuntos básicos de profundos valores y propósitos tanto morales y como éticos, así como una inmensa cantidad de entendimientos emocionales de sí mismos y de otros.

Desde el 2008 México han participado en el proyecto ISSPP, actualmente se cuenta con 27 estudios de casos de directores exitosos en 8 ciudades: Chihuahua, Monterrey, Hermosillo, Guanajuato, San Luis Potosí, Mérida, Tuxtla Gutiérrez y Xalapa; realizados por docentes investigadores de 10 instituciones de educación superior que han formado un grupo de investigación llamado ISSPP México. Estas instituciones son: Tecnológico de Monterrey, Universidad Pedagógica Nacional Unidad 261 de Hermosillo, Escuela Normal Superior de Jalisco, Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato, Escuela Normal de San Luis Potosí, Escuela Normal "Miguel F. Martínez" de Monterrey, Escuela Normal Superior de Yucatán, Escuela Normal Rural de Mactumactzá en Tuxtla Gutiérrez, Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen" y la Escuela Norma Superior "José E. Medrano R"; el financiamiento para dichos estudios de caso se realizaron con fondos de CONACyT.

En Chihuahua se tiene la experiencia del año 2012 de 3 estudios de casos por parte de los docentes investigadores Profr. Ildefonso Ruiz y Lic. Eva Méndez con la participación de Gerardo Castillo Lara, Stephanie Valenzuela Díaz y Martín Quintana Murillo de la Escuela Norma Superior "José E. Medrano R."; quienes documentaron los casos de los directores Carlos Ávila Aguilar, Martin Jáquez y Martha Ofelia Rangel de la Cruz.

Actualmente se logró establecer un convenio institucional entre la Normal Superior del Estado de Chihuahua "José E Medrano R" y el Departamento de Investigación Educativa del Departamento de Educación Media y Terminal (por sus siglas DEMyT) de los servicios

Educativos del Gobierno del Estado de Chihuahua (SEECH) donde se documentaron 10 casos de Directivos de secundarias federales, técnicas y telesecundarias.

Participan en esta investigación: Dra. Amelia Márquez Jurado, Miriam Sigala Silva, Eida Acosta, Jessica Chaparro de la Fuente, Luz Elena Ledezma Berg, Ana Lilia Bertrand Marrufo, Miguel Ángel González Mendoza, Arianna Barragán Castillo, Eva Méndez, Idelfonso Ruiz y Dra. Elizabeth Carrillo Vargas

MARCO TEÓRICO

Partiendo de la teoría de estructuración de Giddens (1995) y de la idea de que el director es un actor que tiene una influencia en las prácticas generadas dentro de la institución educativa, y que dicha influencia eventualmente lleva a un conjunto de nuevas prácticas sociales que llevan a un mejoramiento sustancial, en consecuencia, si podemos identificar y describir específicamente el conjunto de prácticas sociales que el director exitoso realiza, podremos identificar que pueden hacer otros directores que trabajan en condiciones sociales similares para mejorar el aprendizaje en esas escuelas.

La atención se centra entonces en conocer qué hace el director que pueda ser replicado por otros directores para el éxito de las instituciones educativas donde se desempeña. De ahí la importancia de realizar estudios de caso sobre directores reconocidos por las autoridades y otros miembros del sector educativo, como buenos directores.

METODOLOGÍA

En esta investigación las escuelas y directivos fueron seleccionados considerando pruebas de rendimiento estudiantil cuyos resultados de exámenes estatales y nacionales fueran más allá

de las expectativas, las ejemplares reputaciones de los directivos en la comunidad y / o sistema escolar y otros indicadores de éxito que son específicos del lugar.

En otras palabras, los criterios de selección de directores son basados en una serie de pruebas de que la escuela ha sido exitosa durante el período de su administración.

Dado lo anterior y siguiendo los lineamientos de protocolo generado por la red internacional ISSPP la selección de directores para el estudio de caso se basa en cinco etapas de criterios preestablecidos:

1ª etapa: se revisaron los rankings de la prueba enlace del 2009, 2010, 2011 y 2012, identificando los primeros lugares y las instituciones educativas que durante este periodo de tiempo se observaron avances significativos.

2ª etapa: considerando la opinión del Director de la DEMyT, Jefes de departamento (generales, técnicas y telesecundarias) e inspectores de zona; solicitándoles un listado de directivos que consideraban como exitosos en su administración escolar.

3ª etapa: Encuestas telefónicas a directores de diferentes secundarias solicitándoles la recomendación de un compañero directivo que consideraran realiza eficientemente su trabajo como Director.

4ª etapa: Ser director de secundaria del Sistema Federalizado de la ciudad de Chihuahua que sea exitoso(a) bajo el criterio de éxito: evidencia de mejoramiento en los indicadores que se usen en el estado desde la llegada del director(a).

5ª etapa: De dos o más años de permanencia en el puesto de directivo no es necesario un nombramiento oficial, puede solo desempeñarse en el puesto administrativo con el formato de “comisionado” (existen instituciones educativas que debido a situaciones administrativas es

necesario comisionar a un profesor o trabajador de la institución a desempeñar el cargo de estar enfrente de la institución).

De un universo de 866 directores se eligieron 10 casos los cuales se distinguieron por estar presentes en los primeros listados de los diferentes filtros de sección como se muestra en la tabla N° 1.

Identificados cada una de los casos se solicita la autorización del director seleccionado para documentar su caso en donde la metodología propuesta y llevada a cabo fue la siguiente:

1. Entrevista a profundidad del director dejando un espacio de análisis de aproximadamente dos semanas en cada entrevista
2. Entrevistas semi estructuradas a maestros de la institución y padres de familia eligiendo la muestra dependiendo de la modalidad de la escuela
3. Grupos focales con alumnos de la institución de uno a tres dependiendo de la cantidad de población estudiantil que posea la institución

Una vez realizado el trabajo de campo se procede al análisis de la información la cual debe ser organizada en cinco categorías para la clasificación de la información y entrega de resultados las cuales son las siguientes:

1. Los principales retos de la escuela (identificados desde la llegada del director).
2. Estrategias que se utilizaron con éxito para enfrentar estos desafíos.
3. Cualidades percibidas y contribuciones del director y del equipo administrativo (perspectiva multi-actor)
4. Integración de alumnos procedentes de diferentes entornos sociales y culturales, y la elevación de los niveles de logros.

5. Persistencia de problemas y nuevos desafíos: liderazgo propuesto y estrategias de administración

RESULTADOS

Profesor. Jorge Luis Acosta Montaña:

Director de la Secundaria Federal No 2 en la Ciudad de Chihuahua desde hace cuatro años, comprometido con su labor permanece en la institución entre 10 y 11 horas diarias, atento a las necesidades y problemáticas que se presentan diariamente, habilidad de delegar las gestiones fuera del plantel. Identificado por la comunidad como justo, trabajador y conciliador; preocupado por el bienestar de sus alumnos. Es cotidiano observarlo realizando recorridos por toda la institución. Escucha y atiende a su personal, padres de familia y alumnos de forma personal y/o implemento la dinámica de cartas al director. La institución es reconocida por obtener buenos porcentajes en aprovechamiento escolar y su participación en eventos culturales y deportivos.

Profesora. María Guadalupe Galindo

Directora de la secundaria Federal no 4 desde hace siete años; preocupada siempre por una actualización constante tanto en cursos de especialización como en estudios postgrado. Se caracteriza por ser organizada y responsable, posee grandes habilidades para gestionar recursos para mejorar en la institución, tiene habilidades de comunicación interpersonal, conciliadora y atiende de forma personal las necesidad que se presentan. Posee el reconocimiento de padres de familia, alumnos y personal de la escuela.

Profesor. Marco Antonio Orozco

Director de la Telesecundaria de Miñaca municipio de Guerrero en Chihuahua; se percibe un ambiente cordial y de compromiso, posee el apoyo de la comunidad para la realización de

actividades en beneficio a la escuela, los ex alumnos externan diversos atributos positivos hacia el Director como base fundamental de su formación personal. Mantiene una relación constante con autoridades educativas y municipales mejorando con ello su gestión escolar; se destaca por ser una persona activa, propositiva y busca siempre proporcionar diversos escenarios a sus estudiantes fomentando con ellos una visión universal de alternativas de vida. Posee la confianza absoluta y cooperación de los padres de familia, se ha destacado por mantener su institución en los primeros lugares de enlace.

Profesor. Monserrat Mendoza Estrada

Director de la Secundaria Técnica No 44 en Ciudad Juárez Chihuahua desde hace cuatro años; preocupado por ofrecer a sus estudiantes y trabajadores un ambiente óptimo para favorecer el aprendizaje y la labor educativa; busca siempre mejorar la infraestructura escolar. Desde su llegada la institución ha mejorado sus instalaciones escolares. Posee habilidad para gestionar, vincular apoyos con autoridades educativas, municipales y estatales además de otras instituciones educativas como Texas Instruments.

Los padres de familia se dicen muy satisfechos con el trabajo del director, inspira confianza. Los alumnos refieren que el director siempre está trabajando en mejorar la escuela, es común verlo en sus recorridos por toda la institución y a agregado la ambientación musical para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje.

Profesor. Gilberto Fierro Corona

Director de la Secundaria Técnica No 35 de Ciudad Juárez Chihuahua, participar activamente junto con toda la comunidad escolar y liderar cada uno de los proyectos con llevan el éxito en su gestión; habilidad para mantener un compromiso de unidad dentro de su centro de trabajo en apoyo de los Padres de Familia. Se caracteriza por fortalecer la comunicación efectiva.

Sus estudiantes manifiestan orgullo de pertenecer a la escuela y un gran aprecio por su Director y Maestros; su gestión se ha identificado por su habilidad de liderazgo.

Profesora. Luz María Mendoza Chacón

Directora de la secundaria Federal No 1 de Ciudad Juárez Chihuahua; es reconocida por muy trabajadora. Presenta ante la comunidad escolar un liderazgo efectivo, en donde todas las decisiones son tomadas por ella, identifican una jerarquía muy marcada pero siempre consciente de que la decisión será para beneficio de la comunidad escolar. Su gestión ha sido efectiva de tal forma que la infraestructura cuenta con el equipamiento adecuado para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje. La disciplina es un factor primordial para el buen desarrollo de la institución.

Profesor. Raúl Méndez Villalobos

Director de la Escuela Secundaria Técnica No 31 de Hidalgo del Parral Chihuahua desde hace cuatro años, posee grado de Doctor en Educación, lo visualizan como muy dinámico, trabajador, innovador, propositivo y siempre al frente de cualquier proyecto. Desde su llegada ha trabajado en lograr una identidad hacia la institución, reconoce el trabajo de todos y propicia espacios para la superación de su personal. Presenta evidencias de trabajo y calidad hacia la comunidad social para fortalecer la identidad y prestigio de la secundaria por diversos medios de comunicación. Habilidad interpersonal, favorece la buena comunicación.

Profesora. Martha Lidia Zambada López

Directora de la Secundaria Técnica No 1 de Ciudad Juárez Chihuahua; descrita tanto por los docentes, alumnos como padres de familia como una mujer estricta y a su vez muy humana, solidaria, responsable, cumplida, dedicada a su trabajo, con una visión positiva y de progreso, con tendencia a la inclusión de alumnos con capacidades especiales. Organizada, exigente tanto

con los docentes como con los alumnos, eficiente líder con capacidad para haber agrupado a su personal. Luchadora incansable de la igualdad, la honestidad y la justicia. Ha sido capaz de ganarse el reconocimiento y respeto de la comunidad, a base de trabajo comunitario y de respeto hacia su entorno. Once años de servicio ininterrumpido al frente de la escuela han sido, para ella, aun pocos para realizar todos los proyectos que quisiera para el beneficio tanto de los alumnos como de su personal. Mujer inquieta y ocupada en que su personal docente asista a los cursos de capacitación, que se participe con alumnos y padres de familia en todas las actividades extra clase que se encuentran programada en el año.

CONCLUSIÓN

Los casos registrados y documentados presentan situaciones similares dentro de la gestión directiva como habilidades comunicativas, liderazgo, compromiso con la institución, pro activos, (ver tabla No 2) entre otras; cada una de estas actividades fortalecen el desarrollo de la institución educativa convirtiéndola en un espacio que enriquece las relaciones laborales, el proceso de enseñanza aprendizaje y el proceso de aprendizaje.

Valorar los conocimientos, habilidades y disposiciones de los Directores Educativos Exitosos, identificando las diferentes prácticas de liderazgo que son particularmente importantes en cualquier centro educativo para el fortalecimiento de la calidad educativa del estado y el país; tomando siempre en cuenta la diversidad social y económica que impera en cada institución educativa.

Esta investigación dio la oportunidad de realizar una exploración sobre la relación entre los valores de liderazgo exitoso, las diferentes prácticas sociales y las condiciones específicas de

las escuelas que de una o varias formas se han manifestado a nivel estatal y nacional como instituciones en mejora continua.

El participar en una red internacional nos permite contribuir en la construcción de la primera base de datos internacional sobre liderazgo escolar exitoso; mostrar a nivel nacional que en el estado de Chihuahua se realizan diversas actividades de administración escolar que permiten posicionar al estado en los primeros lugares de los procesos de evaluación como la prueba enlace; presentar hacia la comunidad escolar registros exitosos de liderazgo que para establecer estrategias educativas que fortalezcan la inserción de nuevas prácticas de administración en los centros escolares y sobre todo lograr hacer un reconocimiento oficial a los Directivos seleccionados por su excelente trabajo realizado en sus instituciones escolares las cuales dirigen .

REFERENCIAS

Bonilla, E. & Rodríguez, P. (2005). Más allá del dilema de los métodos. Bogota: Editorial

Nomos S.A.

Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H. and Beresford, J. (2000) Leading Schools in Times of Change. Buckingham: Open University Press.

Day, C.W., Parsons, C., Welsh, P. and Harris, A. (2002) Improving Leadership: Room for Improvement, Improving Schools. Vol. 5(1): pp36-51.

Giddens, A. (1995). La Constitución de la Sociedad. Bases para teoría de la estructuración. [The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration]. Buenos Aires.

Amorrortu.

Leithwood, K; Jantzi, D. and Steinbach, R. (1999). Changing leadership for changing times. Buckingham: Open University Press.

MacBeath, J. (1998) Effective School Leadership: Responding to Change. London: Paul Champan Publishing Ltd.

Proyecto ISSPP. Recuperado de :<http://www.uv.uio.no/ils/english/research/projects/isspp>

Southworth, G. (2002) Learning - centred leadership in schools. In Moos, L. (Ed) (2003) Educational Leadership - understanding and developing practice. Copenhagen: The Danish University of Education, pp33-52.

Stake, R.E. (1999). Investigación con estudio de caso. 2a. Edición. Madrid, Morata.

TABLAS

Tabla 1

Directores seleccionados

Modalidad	Nombre del directivo	Escuela	Clave de la escuela	Localidad
Secundarias generales	Luz María Mendoza Chacón	Federal No. 1	08DES0001H	Juárez
	Jorge Luis Acosta Montaña	Federal No 2	08DES00017I	Chihuahua
	María Guadalupe Galindo	Federal No 4	08DES0022U	Chihuahua
	Martha Lidia Zambada López	Técnica no. 1	08DST0001Z	Juárez
	Montserrat Mendoza Estrada	Técnica no. 44	08DST0044Y	Juárez
	Gilberto Fierro Corona	Técnica no. 33	08DST0041A	Juárez
	Raúl Méndez Villalobos	Técnica no. 31	08DST0031U	Parral
	Eloy David Ronquillo	Telesecundaria	08DTV0025X	Tres ojitos
	Villalba			
	Marco Antonio Orozco Ponce			
Telesecundarias				
	Manuela Isabel Sánchez	Telesecundaria	08DTV0113R	El jagüey, gro.
	Esparza			

Carrillo-Vargas Elizabeth (2013). Construcción propia de acuerdo a los filtros realizados para la selección de los directivos

Tabla 2

Categorías de análisis

Director	Principales retos de la escuela	Estrategias para enfrentar desafíos	Cualidades percibidas y contribuciones	Integración de alumnos de diferentes entornos	Persistencia de problemas y nuevos desafíos
Luz María Mendoza Chacón	Disciplina escolar Puntualidad y responsabilidad de los actores educativos		Liderazgo Organizada Capacidad de gestión	-----	
Jorge Luis Acosta Montaña	Mejorar capacidad académica Resolución de problemas y necesidades en forma inmediata	Trabajo en equipo Revisión constante de necesidades Atento a cualquier llamado de los diferentes actores educativos Presencia escolar	Liderazgo Capacidad de gestión Capacidad Delegar Justo y conciliador	-----	Mejorar desempeño académico Eleva el nivel académico Conservar el prestigio de la escuela Fomentar el trabajo colaborativo
María Guadalupe Galindo	Mejorar la infraestructura Comunicación con los diferentes actores educativos	Sabe escuchar Establecer acuerdos Conciliación con diversas partes Buen ambiente	Liderazgo Conciliadora Capacidad de gestión Responsable y organizada Humana	-----	Gestión escolar para mejorar la infraestructura Eleva el aprovechamiento

Director	Principales retos de la escuela	Estrategias para enfrentar desafíos	Cualidades percibidas y contribuciones	Integración de alumnos de diferentes entornos	Persistencia de problemas y nuevos desafíos
de trabajo					
Martha Lidia Zambada López			Liderazgo Capacidad de gestión	-----	
Montserrat Mendoza Estrada	Mejorar la infraestructura escolar Mejorar el logro académico	Trabajo en equipo Visión de mejora Presencia escolar	Liderazgo Trabajo en equipo Capacidad de gestión Enfrenta retos Habilidad convocatoria	-----	Trabajo en equipo Mejorar la infraestructura escolar Elaboración y aplicación de proyectos
Gilberto Fierro Corona	Buscar la unidad de personal Solución de problemas	Unidad Comunicación Cooperación Ambiente laboral positivo	Liderazgo Capacidad gestión Participación activa Comunicación interpersonal	-----	Unidad del personal Proyectos escolares Eleva el desempeño escolar
Raúl Méndez Villalobos	Aumentar la matrícula Toma de decisiones de forma colaborativa Disminuir la deserción escolar Posicionar la secundaria en el contexto social	Trabajo constante Difusión de logros obtenidos Trabajo equipo	Liderazgo Capacidad gestión Actualización constante Dinámico Trabajador Predica con el ejemplo	-----	Busca ser la mejor institución del estado Difusión de logros a la comunidad
Marco Antonio Orozco Ponce	Poco alumnado Falta de infraestructura Falta de mobiliario Falta de recursos	Tener una escuela segura Relación efectiva con padres de familia,	Liderazgo Capacidad de gestión Vinculación efectiva	-----	Seguridad escolar Aumentar matrícula Brindar oportunidades

Director	Principales retos de la escuela	Estrategias para enfrentar desafíos	Cualidades percibidas y contribuciones	Integración de alumnos de diferentes entornos	Persistencia de problemas y nuevos desafíos
	económicos, humanos	alumnos y maestros			de crecimiento a sus alumnos

Carrillo-Vargas Elizabeth (2013) construcción propia de acuerdo a los datos preliminares de la investigación

IDENTIFICACIÓN DE FACTORES QUE NO PERMITEN LA HABILITACIÓN ACADÉMICA CON ESTUDIOS DE POSGRADO DESDE LA PERSPECTIVA DEL DOCENTE DE LICENCIATURA

Dimas, M.¹, Blanco, M.², Hernández, E.³ García, J.⁴ Araiza, M.⁵

¹ UANL, Facultad de Ingeniería Eléctrica y Mecánica “Monterrey”, México ^{2,5} UANL, Facultad de Contaduría Pública y Administración “Monterrey”, México ³ UANL Facultad de Psicología “Monterrey”, México

⁴UANL; Facultad de Trabajo Social “Monterrey”, México

isabel.dimasr@gmail.com, moniblanco77@hotmail.com, Edgar.hernandezr@uanl.mx, jose.garciaht@uanl.edu.mx, araizav@gmail.com

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL
Eje Temático: Política y Gestión Educativa
a. Construcción, desarrollo y evaluación de políticas educativas.

RESUMEN

En la actualidad se requieren docentes mejor preparados con competencias globales que permitan transmitir a sus alumnos los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para competir en el mercado laboral. Estos requerimientos exigen que los docentes tengan que prepararse y actualizarse continuamente para mejorar sus conocimientos, razón por la cual muchos de ellos deben buscar mejorar su habilitación académica docente con estudios de posgrado. Pero ¿por qué a los docentes de licenciatura se les dificulta tomar la decisión de prepararse mejor?, ¿por qué no deciden estudiar un Programa de Posgrado ya sea nacional o Internacional?, sobre todo si en México existen varios programas que les permiten obtener apoyos financieros para realizar este tipo de estudios. Por lo que la presente investigación pretende identificar, desde la perspectiva de los docentes de licenciatura, los factores que influyen en la decisión de realizar estudios de Posgrado Nacionales o Extranjeros para así mejorar su nivel de habilitación académica en la UANL. Se consideró como hipótesis tres grupos

de factores: Factores Personales, Institucionales y de Internacionalización que no les permiten mejorar su habilitación académica, por lo que se elaboró un instrumento que fue aplicado a los docentes de cuatro facultades de la Universidad Autónoma de Nuevo León, en donde se encontró como resultado estadístico que ni los factores institucionales, ni los de internacionalización impiden realizar estudios de posgrado, son solo dos de los factores personales que tienen un impacto significativo como el recurso económico y el tiempo que no tienen para mejorar su habilitación académica.

Palabras Clave: Habilidad Académica, Docentes, Licenciatura, UANL, México.

INTRODUCCIÓN

El compromiso que tienen las instituciones de educación superior es formar ciudadanos comprometidos con su entorno, competentes en el ejercicio de su profesión y con un amplio sentido de la responsabilidad social que adquieren como profesionistas, no solo se determina por los programas educativos de la institución en la cual culminan sus estudios de licenciatura sino que son un conjunto de factores los cuales influyen determinantemente en este proceso formativo de los mismos. Uno de estos elementos sin duda alguna es el profesor universitario el cual interviene sustancialmente en este proceso, de ahí que las IES, se ocupen de perfeccionar su planta académica promoviendo la búsqueda de la mejora a través de diversas estrategias que permiten que los docentes perfeccionen su misión. Con este propósito se toman como referencia algunos organismos y programas reconocidos en México que promueven el desarrollo del docente universitario en favor de su profesionalización al buscar que perfeccione las acciones sustantivas propias de su quehacer para favorecer su progreso profesional. Por lo tanto, estos organismos tienen programas incentivan, apoyan, fortalecen y recompensan el mejoramiento del nivel de habilitación docente.

Dentro de la Secretaría de Educación Pública (SEP) existe el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), que su objetivo es elevar permanentemente el nivel de habilitación del profesorado, por lo que otorga becas nacionales y al extranjero a profesores de universidades públicas para la realización de estudios de posgrado; además apoya la contratación de nuevos profesores de tiempo completo (PTC) que ostenten el grado académico de maestría o de doctorado; reconoce con el Perfil Deseable a profesores que cumplen 4 funciones de PTC: desempeñar la docencia, la investigación, la gestión y la tutoría y; apoya el fortalecimiento de Cuerpos Académicos y su integración en redes temáticas de colaboración.

En el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) existe el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) que es un programa que estimula y reconocer la labor de las personas dedicadas a producir conocimiento científico y tecnología es de México. El SNI es una agrupación de investigadores de la mayoría de las instituciones de educación superior, institutos y centros de investigación que operan en el país. El propósito general del SNI es promover el desarrollo de las actividades relacionadas con la investigación para fortalecer su calidad, desempeño y eficiencia. El reconocimiento se otorga a través de una distinción como Investigador Nacional con apoyos económicos cuyo monto varía con el nivel asignado.

Prueba de que estos dos programas funcionan, podemos observar que el número de docentes con Posgrado ha incrementado sustancialmente en los últimos años según los datos del PROMEP, a nivel nacional en el 2006 se reportaron 10 mil 385 profesores de tiempo completo con reconocimiento de perfil deseable y al 2010 fue de 17 mil 367, aumentando en un 67% (PROMEP, 2012). En cuanto a los miembros del SIN, también presenta una evolución favorable ya que el número aumenta en un 25% del 2006 al 2012, pasando de 12 mil 096 investigadores

miembros a 18,476, y casi triplica ya que en el 2000 se registraban 7,466 profesores investigadores (SNI, 2012).

Con respecto a otros apoyos que ofrece el CONACyT se encuentra el Programa de Becas para realizar estudios de posgrado de alto nivel a nivel de maestría y doctorado, en instituciones académicas de excelencia, tanto en el país y como en el extranjero. Específicamente las becas al extranjero son para mexicanos que desean cursar estudios en áreas científicas, tecnológicas, sociales y humanísticas. En su mayoría el CONACYT cubre total o parcialmente las colegiaturas, la manutención del estudiante y un seguro médico en el país de destino. En el caso de las becas nacionales, el CONACyT las otorga a los alumnos de posgrados que estén registrados dentro del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). Este programa establece como misión fomentar la mejora continua y el aseguramiento de la calidad del posgrado nacional. Otro apoyo para mejorar el nivel de habilitación académica es el Programa de Estímulos al Desempeño Académico que ofrecen las Instituciones de Educación Pública a sus docentes. Este programa tiene como objetivo fortalecer los valores inherentes a la docencia, mediante una política de estímulos diferenciados, que permitan a los académicos de las universidades considerar la docencia como una carrera de vida. El nivel de estímulos está en función de los criterios establecidos y se da según los montos en salarios mínimos mensuales y la calificación de calidad que se vierta de cada docente de acuerdo con los rangos definidos como mínimo en este rubro (Díaz Barriga, 1997:39)..

Como se puede observar varios de estos modelos de apoyo están marcados por las 4 funciones que debe desarrollar un profesor universitario que son: generar y aplicar conocimiento con las investigaciones realizadas, ejercer la docencia y participar en actividades de tutorías y realizar actividades de gestión académica. Aunque en ocasiones estas actividades colocan a los

docentes en una situación complicada y de grandes retos, ya que como lo señalan Preciado y Gómez (2008) “el profesorado asume, por decreto, la tarea de investigación como una actividad central sin descuidar la docencia, la tutoría y la gestión. Esta situación ha implicado cambios organizativos sustanciales en el trabajo, pero también ha provocado que la decisión de participar en determinadas actividades se ligue a factores administrativos, económicos y/o académicos” (p.1145).

Cabe señalar que la mayoría de estos apoyos antes mencionados son otorgados a docentes que tienen la categoría de profesores de tiempo completo (PTC) dentro de las Universidades públicas, sin embargo también existen otros apoyos institucionales como las becas del CONACYT para que las otras categorías como profesores de Medio Tiempo, de Asignatura Propiedad o de Asignatura por Contrato puedan tener acceso a becas para realizar estudios de posgrado como ya se mencionó.

A pesar de estos apoyos que existen para que los docentes de licenciatura puedan mejorar su habilitación académica realizando estudios de maestría y doctorado en sus mismas universidades en donde laboran o en otras, existen un número importante de profesores que no cuentan con el grado de maestría y doctorado, como es el caso específico de la Universidad Autónoma de Nuevo León que en base a las estadísticas sobre la habilitación académica de los profesores de tiempo completo (tabla 1), se observa que todavía hay un 41% de PTC que solo cuentan con el grado de licenciatura al 2011. Sin mencionar las otras categorías de profesores que trabajan en la UANL.

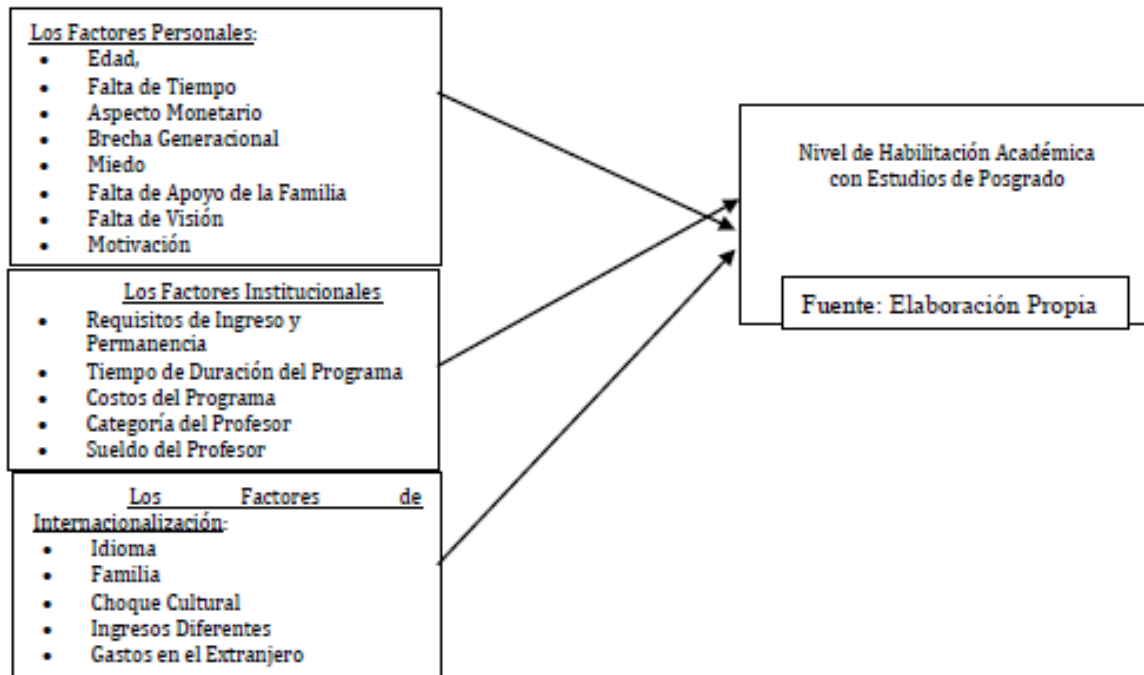
Tabla 1.- Habilitación Académica de los PTC de la Universidad Autónoma de Nuevo León

ño	A	Docent es con estudios de Licenciatura		Docent es con estudios de Posgrado		Tota l de Planta Docente
007	2	2,895	1%	2,781	9%	5,67
008	2	2,689	6%	3,101	4%	5,79
009	2	2,615	5%	3,222	5%	5,83
010	2	2,428	1%	3,502	9%	5,93
011	2	2,509	1%	3,588	9%	6,09

Fuente: Información Estadística UANL 2012

En base a los apoyos que existen y al número de docentes de la UANL que todavía no cuentan con estudios de posgrado, en este proyecto de investigación nos cuestionamos: ¿Cuáles son los factores que dificultan a los docentes que imparten cátedra a nivel de licenciatura el realizar estudios de Posgrado y así mejorar su habilitación académica?. Por lo tanto, el objetivo principal es identificar, desde la perspectiva de los docentes de licenciatura, los factores que influyen en la decisión de realizar estudios de Posgrado Nacionales o Extranjeros y mejorar así su nivel de habilitación académica en la UANL. Como hipótesis se pueden identificar que los tres tipos de factores que pueden influir en no tomar la decisión de realizar estudios de Posgrado son: Factores Personales, Institucionales y de Internacionalización.

Fig. 1.- Modelo Gráfico de Factores que permiten la Habilitación Académica desde la perspectiva del docente de Licenciatura de la UANL



Variables Independientes:

- Los Factores Personales: que pueden dificultar estudiar un Posgrado son: la Edad, la Falta de Tiempo, el Aspecto Monetario, la Brecha Generacional, el miedo, la Falta de Apoyo de la Familia, la Falta de Visión y la Motivación.
- Los Factores Institucionales que pueden dificultar estudiar un Posgrado son: Requisitos de Ingreso y Permanencia, Tiempo de Duración del Programa, Costos del Programa, Categoría del Profesor y Sueldo del Profesor.
- Los Factores de Internacionalización que pueden dificultar estudiar un Posgrado son: el Idioma, la Familia, el Choque Cultural, los Ingresos Diferentes y los Gastos en el Extranjero

Variable Dependiente: Nivel optimo de Habilitación Académica con Estudios de Posgrado

MARCO TEÓRICO

Mejorar el grado de habilitación académica con nivel de maestría y doctorado trae como consecuencia mejorar la economía familiar ya que como se mencionó hay organismos que apoyan financieramente el desarrollo potencial de las investigaciones como es el caso del SNI, ya que el apoyo financiero de este organismo queda fuertemente ligado a la productividad, que es medida periódicamente con indicadores de rendimiento vinculados con procedimientos regulares de revisión, control y evaluación. Como lo señala Nave (2001) la fuerte intervención del factor económico en las políticas educativas provoca una pugna estratificada entre las instituciones para conservar su puesto o aspirar a un mejor nivel, por tal motivo los docentes tienen que intensificar sus labores de investigación y tutorías que les permita una mayor aportación al conocimiento y una más amplia formación de recursos humanos en su universidades de base.

Los apoyos otorgados benefician enormemente el nivel económico de los docentes como lo señala un estudio sobre la educación terciaria de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) muestra que es bajísimo el nivel del salario del personal académico mexicano, la remuneración se compone de de tres elementos: salario base, un agregado por méritos que debe ser solicitado por el docente y otro complemento, del Sistema Nacional de Investigadores si cumple con el nivel de investigación requerida, según los cálculos de la OCDE, el salario base puede llegar a ser solo el 30% de la remuneración total (Brunner et al., 2006). Razón por la cuál es indispensable buscar mejorar la habilitación académica de los docentes que les permita tener acceso a estos fondos de apoyo y les repercuta en un mejor nivel de vida económico, como ya se comento anteriormente, y aunque estudiar un posgrado tiene un costo económico sobre todo para los docentes que no son de tiempo completo, se debe considerar

como una inversión que a futuro traerá un ingreso mayor como se comprueba en el estudio de la OCDE.

El ser y quehacer del docente en las instituciones de educación superior se rige por las políticas educativas de los países que en muchas ocasiones pueden trastocar las culturas organizacionales, las historias y las trayectorias personales de los docentes. Como lo señalaba Remedi (2004) las instituciones educativas son espacios que ofrecen a los sujetos que en ellas intervienen articulaciones de representación y de vinculación que les posibilitan posicionarse en la institución, y desde ahí, ejercer su quehacer (p.17).

La exigencia es mayor cuando se miden a todas las disciplinas con los mismos parámetros puede provocar una exigencia mayor para algunos docentes de áreas de ciencias sociales y administrativas, como lo señala Becher (1992) al analizar las identidades y disciplinas de los académicos, encontró que existe una incompatibilidad con los esquemas homogéneos de evaluación, pues reconoce la existencia de identidades y culturas disciplinarias que tienen características propias, cada disciplina tiene su propia historia, estilo intelectual, preferencias y lineamientos.

Es indispensable en la actualidad en base al entorno comercial mundial, que los alumnos y docentes se prepararen con competencias globales (conocimientos, habilidades, actitudes y experiencias) que les permita ser competentes en el entorno internacional. Las universidades tienen la tarea de educar intelectualmente y culturalmente a los estudiantes en un mundo que cambia rápidamente. Una suposición común es que los procesos por los cuales las personas adquieren conocimientos tienen que ser ampliamente consistente con la manera en que las organizaciones operan en un entorno globalizador (Blanco 2011). Razón por la cual es importante que los docentes puedan realizar sus estudios en el extranjero, internacionalizando el

proceso de enseñanza aprendizaje. Sobre todo en las áreas administrativas en donde en el nuevo esquema de trabajo y colaboración internacional demanda a las empresas multinacionales nuevas y poderosas dimensiones en la Administración de los Recursos Humanos (Harvey et al., 2001); Dessler, 2001; Gómez-Mejía et al., 2001; Lee, 2005; Werther y Davis, 2000).

Por lo que desarrollar estudios en el extranjero pueda darle la oportunidad a los docentes de enfrentarse a nuevos y diversos entornos sociales, legales, políticos y económicos, que les permita adquirir las competencias internacionales que anteriormente no se habían considerado en el ámbito nacional o doméstico.

Uno de los problemas para tomar la decisión de realizar estudios en el extranjero puede ser la adaptación cultural, término que fue considerado un fenómeno multidimensional que se entiende como el grado de bienestar psicológico de una persona en relación con una diversidad de aspectos en un nuevo entorno cultural (Black, Mendenhall y Oddou, (1991). Por lo tanto, el docente que se va a estudio al extranjero debe adaptarse al trabajo, a las interacciones con los nacionales del país destino y con el ambiente en general y en ocasiones esto es un reto, sin hablar del idioma que puede ser un obstáculo de capacitación.

Hay otros estudios en varias disciplinas que han analizado la importancia de adquirir competencias interculturales en el extranjero, entre ellas la psicología, la educación, la comunicación y la gestión. Bradford (1998) realizó un meta-análisis del constructo, encontrando varios aspectos a resaltar: a) los términos más frecuentemente usados han sido competencia comunicativa intercultural y efectividad comunicativa intercultural, b) otros términos utilizados para referirse al constructo son: ajuste intercultural, adaptación intercultural, conciencia intercultural, competencia cultural y competencia intercultural, c) aparecen a partir del año de 1970, d) la variable independiente fue categorizada principalmente como conocimientos y

destrezas, e) desarrollar estrategias de selección y diseñar, implantar y medir métodos de formación, f) el soporte empírico señala la relación entre ambos constructos (competencia comunicativa intercultural y efectividad comunicativa intercultural) demostrando ser equivalentes.

Un factor que puede ser determinante para tomar la decisión de estudiar en el extranjero es el choque cultural y la comunicación en un país diferente, sin embargo, en la actualidad los docentes pueden brincar esa barrera, como lo señala Chen y Starosta (1996), las personas que quieren vivir y ser productivos en el nuevo entorno global, deben desarrollar la comunicación intercultural. Al buscar definir el término de competencia intercultural, se encontró la definición citada por Iglesias (2003): como “aquellas habilidades de la persona que le permiten actuar de forma adecuada y flexible ante acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas. Esto implica el conocimiento del idioma y de las diferencias culturales entre la cultura ajena y la propia, la habilidad para solucionar problemas interculturales, la facilidad para las interacciones personales y la estabilidad de la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas (creencias, actitudes, conocimientos y destrezas).

MÉTODO

El presente trabajo de investigación se realiza con un enfoque cuantitativo. El tipo de investigación es exploratorio y descriptivo, y el diseño de investigación es no experimental. Se realizó una investigación bibliográfica para el desarrollo del marco teórico; y una investigación de campo, con la elaboración y aplicación de encuestas para obtener información relevante para la investigación.

La encuesta se elaboró a partir de 37 reactivos en base al marco teórico establecido para medir las variables propuestas, con escala dicotómica de Si o No. Para darle fiabilidad al instrumento se realizó una prueba piloto al 30% de la muestra seleccionada, la cual fue aplicada en un 100% en forma virtual. Dicha aplicación permitió identificar algunas oportunidades de mejora en la encuesta tales como: La necesidad de reformular algunos reactivos que no se entendían con claridad, se flexibilizó el llenado de la encuesta ya que se observaba cierto rigor al contestar , se identificaron los reactivos en base a dimensiones e indicadores con la finalidad de facilitar el análisis y se tomó la decisión de realizar una aplicación virtual y otra física para alcanzar la meta planteada. Posteriormente se aplicó nuevamente el instrumento definitivo ya con las adecuaciones a un 60% de los docentes en forma virtual y al 40% restante en forma física.

Como población objetivo se consideran los docentes a nivel de Licenciatura de la Universidad Autónoma de Nuevo León, específicamente los profesores de cuatro facultades: La Facultad de Contaduría Pública y Administración (FACPYA), la de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (FIME), de la Facultad de Psicología y de la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano (FTSYDH). Cabe destacar que la UANL es la tercera universidad más grande de México y la institución pública de educación superior más importante y con la mayor oferta académica del noreste del país, actualmente cuenta con 6 mil 394 docentes en todas sus Facultades, preparatorias y centros de investigación, que tienden a más de 153 mil estudiantes. Cabe señalar que en sus 37 centros de investigación trabajan 532 investigadores reconocidos en el Sistema Nacional de Investigadores.

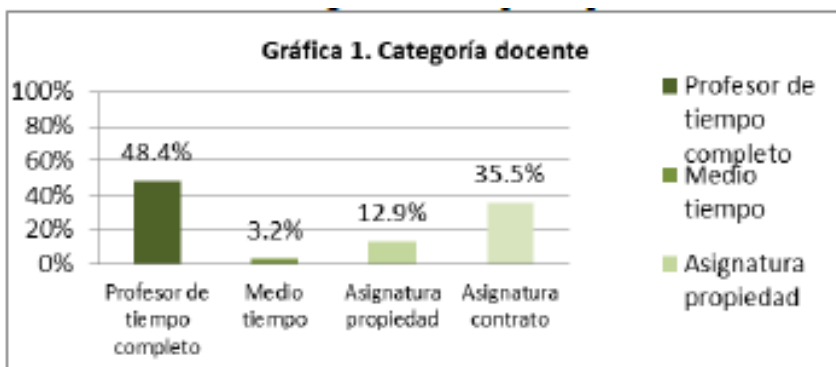
En cuanto a la Facultad de Contaduría Pública y Administración (FACPYA), inició sus operaciones a impartir de 1952 y actualmente se imparten 4 programas de Licenciatura, 3

programas de Maestría con 9 orientaciones y 2 programas de Doctorado, cuenta con más de 560 docentes. La Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (FIME) inició las clases hace mas de 62 años, cuenta con 10 carreras a nivel Licenciatura, 14 programas de Posgrado y más de 100 cursos de Educación Continua que satisfacen los requerimientos y necesidades del estudiante y de la industria, cuenta con una planta aproximada de más de 600 maestros.

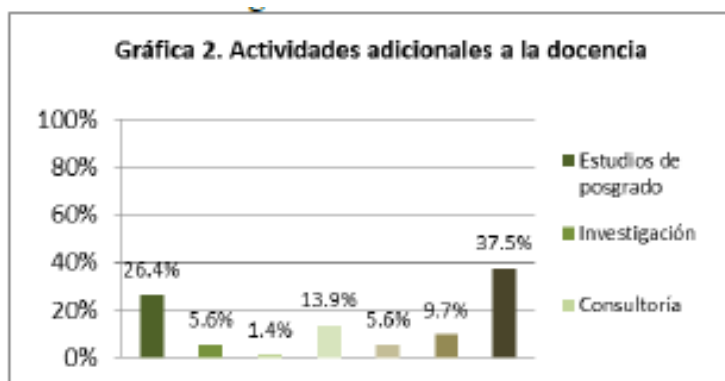
Con respecto a la Facultad de Psicología, inicio en 1966 con el programa de la licenciatura en Psicología en 5 áreas de acentuación, una Maestría en Ciencias con 5 especialidades, dos Maestrías Profesionalizante y un programa de Doctorado, cuenta con 2,500 estudiantes inscritos, con una planta de docente de 170 profesores. Finalmente en cuanto a la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano (FTSYDH) fue fundada en 1947, ofrece la Licenciatura en Trabajo Social, una Maestría en Ciencias y una con Orientación Profesionalizante y un Programa de Doctorado.

RESULTADOS

Los resultados nos permiten cumplir con el objetivo de definir los factores que pueden influir en no tomar la decisión de realizar estudios de Posgrado, por lo que serán presentados de manera específica en base a los tres factores propuestos. Primero, comenzamos por definir el perfil de los encuestados: Del total de respondientes, 48% eran hombres y 52% mujeres, mientras que el estado civil mayoritario fue casado, con un 60%, y un 27% de solteros. Respecto de las categorías laborales, el 48.4% eran profesores de tiempo completo, mientras que un 35.5% sólo tienen asignado un contrato temporal para dar clases por asignatura. La gráfica 1 muestra las diversas categorías de los participantes.



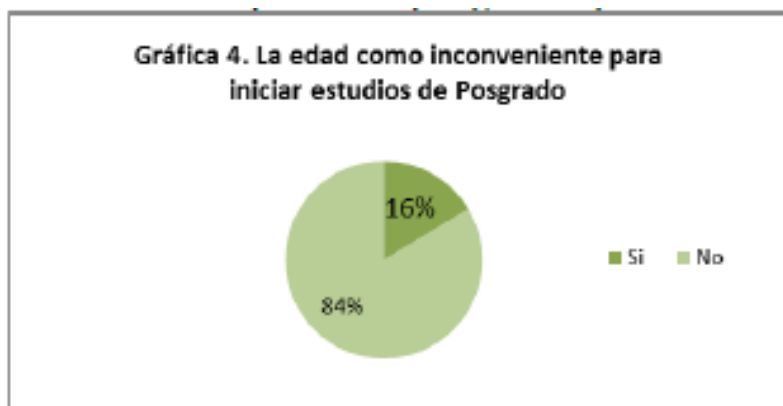
La gran mayoría de los encuestados declaran tener actividades adicionales a su trabajo como docentes (gráfica 2); dichas actividades son variadas e incluye estudiando estudios de posgrado (26.4%) o atender un negocio propio (13.9%); sólo un 9.7% aseveró no tener alguna actividad adicional.



Con respecto a la variable de factores personales: Una amplia mayoría de los participantes consideran que cuentan con la formación básica para desarrollar trabajos de investigación (90%) (ver gráfica 3); así mismo, un porcentaje igual opina que realizar estudios de posgrado sería importante para su desarrollo como docente. En caso de iniciar estudios de posgrado, un 91% aseveró que contaría con el apoyo de su familia para llevarlos a cabo.

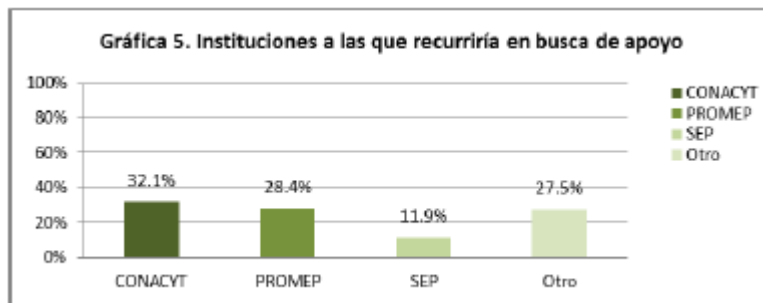


Por otra parte, un 79% considera que su ingreso como docente le permitiría iniciar con estudios de posgrado, mientras que un 57% considera que cuenta con el tiempo necesario para dedicarse a dicha empresa. Una mayoría opina que la llamada brecha generacional no afectaría en la toma de decisión para realizar sus estudios (89%). Dos datos interesantes son que el 81% de los encuestados niegan que el miedo sea un factor para no iniciar estudios de posgrado y el 84% no considera que la edad sea un impedimento (ver gráfica 4).

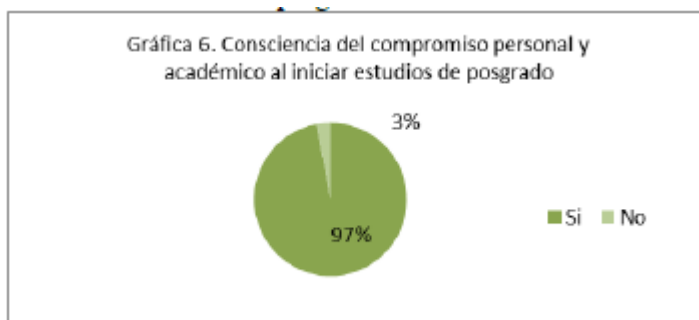


En relación a la variable de factores Institucionales: Una mayoría de participantes opinó que la universidad y sus escuelas cuentan con los reglamentos y políticas necesarias que poyan la realización de estudios de posgrado (81%). Por otra parte, 70% comentó que contaban con la categoría docente que les permitiría acceder a los apoyos económicos para realizar estudios de posgrado; del 30% restante, la mayoría indicó que de cualquier forma cumple con los requerimientos necesarios para solicitar apoyo para realización de estudios de posgrado en

programas nacionales (70%). La gráfica 5 muestra las instituciones y organismos a los que los entrevistados expresaron que podrían recurrir en busca de apoyos.



Sorprendentemente, realizando un ejercicio hipotético, 51% de los participantes mencionaron tener más o menos clara su situación en la UANL al final de sus estudios de posgrado (ver gráfica 6); por otra parte, el 97% argumentaron estar conscientes del compromiso personal y académico que significaría iniciar sus estudios de posgrado.



Un 82% de los encuestados no considera que la duración de los estudios de posgrado sea un impedimento para tomar la decisión de iniciar los estudios; mientras que un abrumador 97% dice estar consciente del compromiso personal y académico que conlleva la realización de estudios de posgrado.

Respecto del costo de los estudios, poco más del 72% considera que sería más bien una inversión, mientras que sólo un 17.7% opina que sería un costo que no podrían pagar. En cuanto a los requisitos de ingreso a un programa de posgrado, 66% conocen los requisitos. Por otra

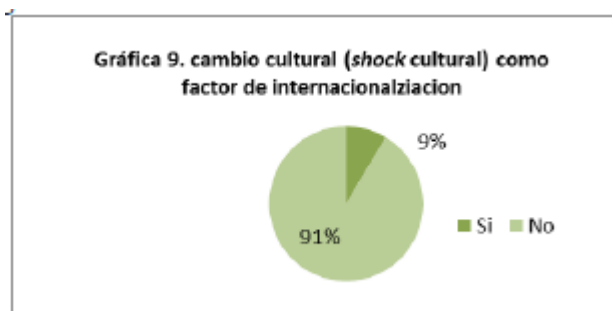
parte, conviene destacar que sólo el 51% de los participantes tenía clara cuál sería su situación en la UANL una vez que concluyeran sus estudios de posgrado (ver grafica 7).



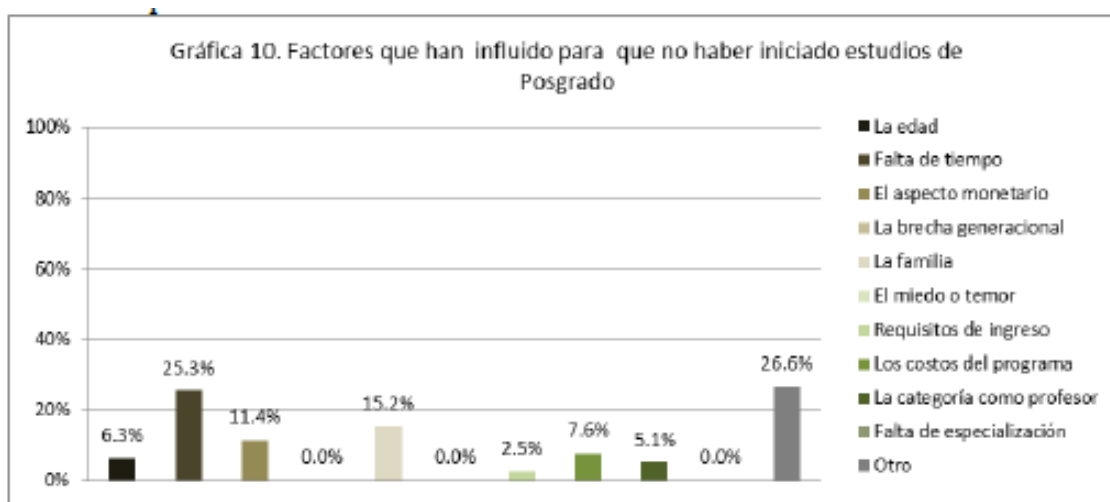
Midiendo los factores de internacionalización como variable, encontramos que: Una mayoría de encuestados no considera que el idioma sea un factor en contra en la realización de estudios de posgrado en el extranjero (67%). Sin embargo, las preocupaciones que enfrentarían, según su opinión, serían diversas, siendo el sustento económico la más mencionada (38.2%), seguido de la situación familiar (24.3%); otras respuestas se han incluido en la gráfica 8.



Un dato destacable, es que 91% de los participantes no consideran que el cambio cultural (shock cultural), sea un factor en contra en la realización de estudios de posgrado en el extranjero (ver gráfica 9). Por otro lado, 73% considera que la realización de estudios de posgrado en otro país podría implicar mejores ingresos al regresar.



Por último, al cuestionar a los encuestados sobre los factores que hayan influido para no iniciar estudios de posgrado, las respuestas incluyeron la falta de tiempo (25%) y la familia (15%) entre otros. La gráfica 10 da cuenta de las diversas respuestas.



CONCLUSIONES

Los resultados nos muestran diferentes hallazgos que nos permite aceptar la hipótesis nula al establecer que no hay factores determinantes que pueden influir en no tomar la decisión de realizar estudios de Posgrado. Ya que esta encuesta nos acerca al punto de vista de los docentes respecto de los factores que ellos creen están relacionados con la realización de estudios de posgrado que, tal y como ha evolucionado la educación superior, resulta un imperativo impostergable. Se espera que para los próximos años se incremente significativamente la

exigencia de contar con un número creciente de profesores con posgrado; en ese sentido, conviene acercarse a los puntos de vista de los docentes, principales protagonistas de este inminente cambio.

De acuerdo con los resultados de la encuesta, algo que resulta casi evidente es que un número importante de participantes no parecen percibir grandes obstáculos para realizar estudios de posgrado: la mayoría expresan que cuentan con las facilidades institucionales, el apoyo de la familia y tiene las habilidades académicas para llevarlos a cabo. Quizá uno de los impedimentos percibidos con mayor frecuencia es el tiempo, pero incluso esta restricción es percibida, en términos generales, como moderada.

Incluso la variable de internacionalización al realizar estudios en el extranjero se percibe como algo plausible, sin mayores sobresaltos relacionado con el idioma o el cambio cultural, contando además, en opinión de los encuestados, con el apoyo de sus familias. Quizá el único inconveniente sería el rubro económico, pero aun así no se percibe como algo insuperable.

Resulta, en suma, alentador que los participantes en este estudio sostengan una actitud optimista y se perciba una alta confianza en la realización de estudios de posgrado, si se presenta la oportunidad. Sin embargo, sigue quedando pendiente una cuestión: si todas esas condiciones están presentes ¿Por qué sigue siendo una minoría el número de profesores que optan por realizar estudios de posgrado?

Una recomendación podría ser que las universidades generaran políticas educativas que incentivaran a los profesores a mejorar su habilitación académica, no solo por un incentivo económico, pero como un compromiso con la sociedad a la que influyen que es el mejoramiento de la educación de sus alumnos.

REFERENCIAS

Becher, Tony (1992). “Las disciplinas y la identidad de los académicos”, Universidad Futura, México; UAM-DIE, vol. 4, núm. 10.

Blanco M., J. Rositas & F. Jardines. 2011. GLOBAL COMPETENCE OF EMPLOYEES IN HISPANIC ENTERPRISES IN THE SOUTH OF UNITED STATES. Revista Innovaciones de Negocios, UANL-FACPYA, 8(15): pp. 095-112, ISSN 2007-1191.

Brunner, Joaquin., Santiago, Paulo., García, Carmen., Gerlach, Johann y Velho, Léa (2006). Análisis temático de la educación terciaria, México: OCDE.

Black, J.S., Mendenhall, M. y Oddou, G., (1991). Toward a Comprehensive Model of International Adjustment: An Integration of Multiple Theoretical Perspectives. The Academy of Management Review, Vol. 16, No. 2, 291-317.

Chen, G.M. y Starosta, W. (1996). Intercultural Communication Competence: A síntesis. Communication Yearbook, Vol. 19, 353-383.

Chen, G.M. y Starosta, W. (2000). The development and validation of Intercultural and Interethnic Communication Apprehension Scales. Communication Research Reports, Vol. 14, No. 2, 145-156.

Dessler, G. (2001). Administración de Personal. Prentice Hall, 8ª edición, cap. 16, 613-635.

- Díaz, B. Ángel. (1997). “Los programas de evaluación (estímulos) en la comunidad de investigadores. Un estudio de la UNAM”, en Díaz Barriga, Angel y Teresa Pacheco Méndes (coords), Universitarios: Institucionalización académica y evaluación, México: CESU-UNAM.
- Dowling, P.J., Welch, D.E. y Schuler, R.S. (1999). International Human Resource Management: Managing people in a multinational context, 3rd edition, Cincinnati, OH: South-Western College Publishing.
- Gómez-Mejía, L.R., Balkin, D.B. y Cardy, R.L., (2001), Dirección y Gestión de Recursos Humanos. Prentice Hall, 3ª edición, cap. 17, 606-637.
- Harvey, M. y Novicevic, M. (2001). “Selecting expatriates for increasingly complex global assignments”. Career Development International. Vol. 6, No. 2, 69-86.
- Iglesias, I. (2003): Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas, Universidad de Oviedo,
[http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/Isabel_Iglesias.pdf] consultada en noviembre de 2006.
- Hernández, Iván E. (2012). “El proceso de adaptación del profesor de la UANL a estudiar Posgrado en el extranjero”, ponencia en congreso psicología UANL.

Lee, H.W., (2005). The resolution of Cross-Cultural Issues. The Business Review, Cambridge, Vol. 4, No. 5, 327-330.

Preciado Cortés, Florentina; Gómez Nashiki, Antonio y Kral, Karla (2008). Ser y Quehacer Docente en la última década, Un estudio cualitativo del impacto de las políticas de formación al profesorado. Revista Mexicana de Investigación Educativa, oct-dic. 2008, vol. 13, núm. 39, pp- 1139-1163.

Remedi Allione, Eduardo (2004). “Introducción”, en Remedi Allione, Eduardo (coord.). Instituciones educativas: Sujetos, Historia e Identidades, Mexico: Plaza y Valdez, pp-17-21.

Werther, W.B. y Davis, K., (2000). Administración de Personal y Recursos Humanos. McGraw Hill, 5ª edición, cap. 3, 63-71.

<http://promep.sep.gob.mx/> (PROMEP, 2012)

http://promep.sep.gob.mx/temporales%5COTR_11_511_S_027_36_10.pdf

<http://www.conacyt.gob.mx/sni/Paginas/default.aspx> (SNI, 2012)

<http://www.conacyt.gob.mx/becas/Paginas/default.aspx>

ITINERARIOS ESCOLARES, REINSERCIÓN LABORAL Y EMPLEABILIDAD DE EGRESADOS DE UN POSGRADO EN EDUCACIÓN

Aquino, H.E.

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 14, Zapopan Jalisco, México

heliazar@gmail.com

“Trabajo preparado para su presentación en el

Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL”

Eje temático: Innovación: estructuras y dinámicas educativas

b) Actores y discursos educativos: formación, actualización y difusión, para la sociedad del conocimiento.

RESUMEN

Se realizó un estudio sobre egresados de un programa de Doctorado en Educación y sus empleadores en la zona centro-occidente de México.

Los objetivos: 1.- Tipificar los procesos de reinserción laboral de los egresados de la generación 2005-2008 de un Doctorado en educación a partir de una encuesta virtual.

2 Caracterizar el perfil profesional solicitado por los empleadores para contratar o recategorizar al egresado de un Doctorado en Educación.

Estos itinerarios laborales posibilitaron dar cuenta de los procesos de reinserción laboral experimentados por los egresados y recuperar desde su propia voz aquellos elementos de su formación que les han sido más útiles en su práctica laboral.

En el análisis se tomaron en consideración: los estudios de mercado laboral (Jordi Planas, Margarita Baz), las competencias laborales (Rodríguez) la propuesta del trabajo decente (OIT) enfoques teóricos que se abordan en el siguiente punto.

Los miembros de la cohorte generacional 2005-2008 se han incorporado a trabajar en los estados de Jalisco, Chiapas, Colima, Durango Querétaro y Tabasco. El más beneficiado por la formación de los Doctores es Jalisco (45.45%), en un solo caso se presenta el cambio de entidad federativa con motivo del trabajo (4.54%), lo que podría denominarse como “migración ilustrada” o “migración de talentos”

La reinserción laboral fue diferenciada, de acuerdo a las funciones que realizan los egresados del DE, la movilidad laboral que han experimentado corresponde a cuatro tipos:

- 1.- Itinerario en transición 4.54%
- 2.- Itinerarios reubicados 9.08%
- 3.- Itinerarios laborales reincorporados 40.90%
- 4.- itinerarios laborales diversificados 13.63%

Palabras clave: Itinerario escolar, Inserción laboral, posgrado.

INTRODUCCIÓN

El presente reporte de investigación presenta información recabada en el seguimiento a egresados y a empleadores de un Doctorado en Educación de una Universidad pública. La cohorte generacional 2005-2008 tiene tres años de su egreso del posgrado, se encuentra en un momento conveniente para recuperar la experiencia que han tenido sus miembros al reincorporarse al mercado laboral, cuenta con 22 miembros, de los que participaron el 76.19 %.

Las preguntas de investigación:

¿Cuáles son los procesos de reinserción laboral que han desarrollado los egresados de la generación 2005-2008?

¿Cuál es la opinión de los empleadores respecto a la formación de los egresados del Doctorado?

Los objetivos del estudio fueron:

1.- Tipificar los procesos de reinserción laboral de los egresados de la generación 2005-2008 de un Doctorado en educación a partir de una encuesta virtual.

2 Caracterizar el perfil profesional solicitado por los empleadores para contratar o recategorizar al egresado de un Doctorado en Educación.

Hipótesis: los estudios de doctorado proporcionan los conocimientos, habilidades y la certificación suficiente para que sus egresados puedan reinsertarse laboralmente.

Las instancias empleadoras cuentan con un perfil definido respecto a los conocimientos, habilidades y valores deseables para cubrir los puestos laborales que ofertan.

MARCO TEÓRICO

Inserción, reinserción y movilidad laboral.

La reinserción laboral destaca como un término polisémico, al que se le han asignado diversos significados, es aplicado a la incorporación laboral después de un periodo de inactividad a poblaciones diversas.

María A. Davia Rodríguez (2009) menciona que la “Inserción laboral” es un término multidisciplinar que comparten economía, sociología y psicología, ella se apoya en la de Vernières (1997) el proceso por el cual los individuos inactivos acceden a una posición estable en el sistema de empleo.

Isabel García Espejo, menciona que la movilidad laboral hacia un trabajo mejor incluye los cambios de empleo que suponen el logro de una categoría ocupacional superior a la de origen, y los cambios hacia un empleo de la misma categoría ocupacional pero mejor recompensado (García, 1999).

Siguiendo a Nicholas Glytsos y Mark Delmartino en El Fondo Social Europeo y la movilidad laboral (2010) las personas pueden optar por cambiar de un puesto de trabajo a otro, de empresa, de región o de Estado miembro. Todos estos movimientos relacionados con el trabajo y los cambios que comportan se engloban dentro del concepto de movilidad laboral. Así mismo, agregan que siempre que se produce un movimiento, ya sea profesional o geográfico, los trabajadores cubren vacantes en empresas, regiones o países de destino, a la vez que alivian las áreas geográficas o sectores económicos de origen de un exceso de población activa o desempleada.

El trabajo

A partir de la política neoliberal el trabajo se ha constituido en un campo potencial de lucha, de competencia. El egresado del Doctorado en Educación se va a incorporar a un espacio académico con características específicas, el campo científico, Bourdieu (1994) lo define como un sistema de relaciones objetivas entre posiciones, es el lugar de una lucha de competencia, que tiene por apuesta específica el monopolio de la autoridad científica, definida como capacidad técnica y como poder social entendida en el sentido de capacidad de hablar y de actuar legítimamente en materia de ciencia, que está socialmente reconocida a un agente determinado.

Bourdieu considera los campos como “universos sociales relativamente autónomos” (1997, p.84) en los cuales se desarrollan los conflictos específicos entre los agentes, es una red de relaciones objetivas entre posiciones que se definen por la forma en que, la situación actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes formas de poder (capital), generan determinaciones a los agentes que las ocupan. Es por tanto un espacio en donde las posiciones de los agentes se encuentran fijadas a priori y es allí donde se da una lucha entorno a intereses que son específicos de esa área (campo) en cuestión.

Decir que el campo es un lugar de luchas no es sólo romper con la Imagen pacífica de la "comunidad científica" como la ha descrito la hagiografía científica -y a menudo después de ella la sociología de la ciencia-, es decir, con la idea de una suerte de "reino de los fines" que no conocería otras leyes que las de la competencia pura y perfecta de las ideas, infaliblemente diferenciadas por la fuerza intrínseca de la idea verdadera. Es también recordar que el funcionamiento mismo del campo científico produce y supone una forma específica de intereses (las prácticas científicas no aparecen como "desinteresadas" más que por referencia a intereses diferentes, producidos y exigidos por otros campos) (Bourdieu, 1994,p. 132).

Contrariamente el campo científico presenta una serie de tensiones, la lucha por la hegemonía entre los grupos de los consagrados o sabios por mantener y reproducir sus posiciones de poder.

La estructura del campo científico se encuentra en permanente estructuración, deconstrucción a partir de sus relaciones con el Estado, con la estructura económica y otras instancias con las que interactúa.

Por lo que la globalización de la economía y las condiciones que presenta tiene un impacto condicionante de las prácticas que se desarrollan en el interior de este campo.

Este espacio presenta sus propias estrategias de legitimación, objetivados en: investigaciones, reportes, publicaciones. Dentro de la jerarquía instituida, los científicos ya consolidados esto es con “autoridad científica” tienen la prerrogativa de legitimar el trabajo que desarrollan los aspirantes a pertenecer al campo.

La autoridad científica se constituye como una especie de capital social que asegura una posición de poder dentro de este campo, el cual es susceptible de ser acumulado, transmitido o puede ser reconvertido a otra especie de capital.

En principio, y de hecho: sólo los sabios comprometidos en el juego tienen los medios para apropiarse simbólicamente de la obra científica y para evaluar sus méritos. Y también de derecho: quien apela a una autoridad exterior al campo sólo se atrae el descrédito (Bourdieu, 1994, p. 136).

La entrada al campo para los aspirantes implica una lucha, de competencia entre iguales por conseguir un espacio dentro y desigual con los “consolidados” para ser legitimado por ellos.

Por su parte los científicos dominantes desarrollan prácticas que perpetúan el orden establecido, las estructuras estructuradas bajo la forma de un habitus científico “sistemas de esquemas generadores de percepción, de apreciación y de acción” a partir de ejercen una acción pedagógica con sus alumnos y con los colegas recién incorporados.

Este enfoque del campo científico posibilita considerar la complejidad del espacio en el que se han formado y al cual se reincorporan los egresados del programa de Doctorado. Evitando el reduccionismo a una incorporación mecánica, sino como una lucha por incorporarse a un grupo ya consolidado o por legitimar el estatus a partir del capital simbólico adquirido por medio del título.

Las credenciales con mayor “validación” por parte de las instancias certificadoras serán más competitivas en el mercado laboral y brindarán ventaja a los egresados de estos programas sobre aquellos que pertenezcan a instituciones educativas con menor reconocimiento.

Empleabilidad

La capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral, y no solamente de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes: estas son necesarias pero no suficientes por sí mismas para un desempeño efectivo (Vargas, 2004, p. 14).

Una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones específicas. Este ha sido considerado un enfoque holístico en la medida en que integra y relaciona atributos y tareas, permite que ocurran varias acciones intencionales simultáneamente y toma en cuenta el contexto y la cultura del lugar de trabajo. Nos permite incorporar la ética y los valores como elementos del desempeño competente (Gonzci, 1996).

Vargas (2004) afirma que la formación y certificación de competencias apoyan la empleabilidad, sin embargo es importante que adicionalmente se privilegie el desarrollo de capacidades asociadas a la comprensión, la conceptualización de lo que se hace y por ende facilita el aprendizaje y la readaptación.

En estas nuevas relaciones entre la educación y el empleo, es importante rebasar una postura economicista repensar el sujeto que se forma y no reducir la formación a tratar de “adecuar” o forzar los procesos formativos a las necesidades del mercado laboral. Sino mediante una acepción más humanista en la que se formen competencias para vivir y para trabajar, una formación más general que prepare al individuo para la fácil adaptación a nuevos entornos y necesidades.

MÉTODO

Los estudios sobre el desempeño de los egresados constituyen una alternativa para el autoconocimiento y para la planeación de procesos de mejora y consolidación de las

instituciones educativas, permiten recuperar información acerca de la situación laboral, las condiciones y reconocimiento que tienen los egresados por parte de los empleadores.

Los resultados obtenidos en el seguimiento a los egresados fueron elemento para evaluar la pertinencia de la formación recibida en relación a la demanda laboral. Se realizó mediante una encuesta virtual. Se reconstruyeron los itinerarios de los egresados tomando en consideración la propuesta de Sarchielli:

Para la configuración de las competencia profesional concurren tres dimensiones básicas: la subjetiva (que da cuenta de la biografía y competencias sociales), la laboral (que implica la situación profesional) y la formativa (de cualificación) (Sarchielli, citado por Rodríguez 2006, p. 76).

El concepto de itinerario ha sido habitualmente tratado en las investigaciones como un sinónimo del de trayectoria, y este último asociado a los de inserción y transición en/al mercado de trabajo.

Se construyó una encuesta virtual, las dimensiones indagadas fueron la escolar y la laboral. A partir de ello se buscó la tipificación de las mismas.

Como parte complementaria se realizó el seguimiento a la perspectiva de las instancias que contratan a los egresados. Los seguimientos de empleadores tienen el objetivo de identificar, describir las características de inserción y desempeño laboral para efectos de evaluar y retroalimentar los programas educativos que han cursado. En este caso se siguió la propuesta de Margarita Baz (2001) quien enfatiza la importancia de estudios cualitativos que den cuenta de las características específicas de las instituciones.

Se decidió que se incluirían en el estudio a la totalidad de los empleadores que aceptaran realizar la entrevista y que no ocasionara conflicto al egresado por su realización. Por lo que se entrevistaron al 50.09% del total de la generación 2005-2008.

Se realizaron un total de 12 entrevistas semi-estructuradas, con preguntas abiertas y cerradas, se tenía previsto realizar cara a cara las entrevistas, se realizaron tres tipos de entrevistas: cara a cara, telefónicas y mediadas por skype.

En el análisis se tomaron en consideración: los estudios de mercado laboral (Jordi Planas, Margarita Baz) y el concepto ampliado de trabajo y Pierre Bourdieu respecto a los mecanismos de inserción en un campo disciplinario (el campo científico), las competencias laborales (Rodríguez) la propuesta del trabajo decente (OIT) enfoques teóricos que se abordan en el siguiente punto.

RESULTADOS

Transición al empleo actual. El 50% de los miembros de esta cohorte 2005-2008 informaron que ya tenían este empleo desde antes de egresar del Programa de Doctorado, el 4.54% menciona que no ha logrado el grado, sin embargo los estudios doctorales le permitieron obtener un nuevo puesto, 4.54% se encuentra realizando una estancia posdoctoral y una vez concluida (en dos años) espera incorporarse a un nuevo empleo, 4.54% lo obtuvo a los 10 meses de egreso, 4.54% al año, 4.54% al año con 4 meses, 4.54% a los 3 años.

El 54.54% de los egresados afirman que el Doctorado no tuvo que ver con su actual empleo. El 18.18% asumen que el doctorado incidió en su actual condición: para el 4.54% fue decisivo para su estancia posdoctoral, para el 4.54% afirma que el Doctorado le permitió obtener una plaza del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional, otro 4.54% asume que

gracias al Doctorado pudo obtener este empleo que requería el grado y conocimientos de investigación; 4.54% expresa que el grado de Doctor permitió que en el concurso de oposición le permitió obtener la mejor plaza. Otro 4.54% menciona que no logró el empleo por el grado, pero si le permitió la movilidad de un puesto de profesor hora-semana-mes al tiempo completo.

Los niveles en que laboran son: secundaria (1), bachillerato (1), licenciatura(4), normal (1), maestría (6) y Doctorado (1), no contestaron esta pregunta (6), no participaron (5).

Tipo de contratación a su egreso. El 59.09% cuentan con nombramiento de base, el 4.54% tiene un contrato-beca por su estancia posdoctoral, 13.63% cuentan con contrato laboral, (22.72% no participaron).

El 68.18% tienen horario de tiempo completo (entre 40 y 48 horas), 4.54% tiene 30 hrs., otro 4.54% cuenta con 15 hrs.

El 18.18% reportan un segundo empleo: 4.54% contrato como asesor de Doctorado en Universidad Santander, durante los fines de semana dos veces al mes; 4.54% cuenta con 6 hrs. en la Universidad Pedagógica Nacional, labora durante viernes y sábados coordinando una maestría; 4.54% cuenta con un contrato de 20 hrs en el nivel de maestría de la Secretaría de Educación del estado de Tabasco, se desempeña como asesor académico; 4.54% en la Secretaría de Educación Jalisco con Plaza definitiva de 40hrs., como docente de maestría. informan que han recibido otras ofertas laborales: en universidades y otras IES particulares.

El 63.63% participan en la docencia, en seguida el 59.09% realizan investigación, el 40.90% llevan a cabo actividades administrativas, el 27.27% son profesores investigadores, el 22.72% participan en tutoría, en menor porcentaje informaron las siguientes actividades, el 9.09% actividades colegiadas, asesorías y academia, y el 4.54% coordinación académica, academia, gestión, preparación de clases, profesor de asignatura y trabajo de campo.

Los egresados refieren como elementos que fortalecen su práctica la formación académica recibida (52.09%) en el posgrado, las habilidades (45.45%) adquiridas, así como la autonomía desarrollada para la toma de decisión (40.90%). Su formación les permitió una visión más sociológica y una toma de decisiones más centrada en la educación.

A partir de esta formación han logrado movilidad en las funciones que desempeñan en su trabajo: 63.63% participan en la docencia, en seguida el 59.09% realizan investigación, el 40.90% llevan a cabo actividades administrativas, el 27.27% son profesores investigadores, el 22.72% participan en tutoría, además han sido invitados a participar en otros cargos académicos: la membresía en Junta académica (4.54%), Consejero académico (4.54%), Comité acreditador de Carrera (4.54%).

De manera coincidente para el 75% de los empleadores el desempeño profesional de los egresados del DE oscila entre excelente y muy bueno, coinciden en que poseen una sólida formación teórica a la que se podría fortalecer al profundizar en contenidos de pedagogía y didáctica.

Presentan habilidades y competencias que les posibilitan tanto el pensamiento creativo, como el crítico, la asertividad en las decisiones que toman en el trabajo, el uso del software de investigación, la selección y uso de información relevante. Demuestran sus competencias en investigación y para coordinar trabajo de investigación, para formar investigadores.

Acerca de las actitudes y valores, los egresados de esta cohorte mencionan que en el posgrado desarrollaron y les han sido útiles en su trabajo la disposición al trabajo en equipo, la ética profesional, la crítica y la autocrítica.

Mientras que los empleadores mencionan que los Doctores presentan actitudes positivas: su adaptación a la dinámica de trabajo, responsabilidad en el trabajo, actitud respetuosa, de

servicio y colaboración, ecuanimidad frente al conflicto, de puntualidad, de superación, propositivo, disposición a participar, buen docente, trabaja en equipo, al trabajo colegiado, tolerante, colaborativo, dispuesto al trabajo individual, posee visión de institución, con interés por mejorar su formación, con respeto a la diversidad y compromiso con la institución, con iniciativa para investigar nuevas ideas.

Lo anterior contrasta con las actitudes negativas que mencionaron el 25%: de los empleadores, enumerando las siguientes; dificultad para tolerancia y respeto, no es colaborativo en equipo, poca apertura a valorar otras formaciones, tendencia a desligar el trabajo académico del trato humano, trato enérgico, cortante a estudiantes, dificultad para participar en procesos de actualización, tendencia a descalificar a los otros académicos.

El 16.66% de empleadores mencionan la ausencia de algunos valores en egresados del DE: Intolerancia, falta de respeto, pensamiento dogmático. Por lo que se puede afirmar que el fortalecimiento del posgrado implica el cambio de actitudes y el fortalecimiento de valores en el DE.

CONCLUSIONES

El 72.72% de los miembros de esta cohorte (100% de los que participaron en la encuesta) se asumieron como estudiantes-trabajadores, ingresaron al posgrado, el 40.90% contaban con un empleo base de tiempo completo (de entre 36 y 48 hrs.) y el 36.36% contaban con contrato laboral (entre 5 y 40 hrs.).

Este soporte laboral fue constante a lo largo de los estudios de doctorado para el 63.63% ya que les proporcionó apoyo económico (diferenciado) y con prestaciones (no especificadas).

En este caso en la ampliación del trayecto formativo los estudiantes-empleados ingresaron al programa de Doctorado con un compromiso asumido frente un grupo laboral en el campo educativo, a su vez contaron con una relativa seguridad en cuanto a preservar un espacio de trabajo (de base o contar con un contrato a su egreso). Lo anterior permite afirmar que contaban con una estructura relacional en el trabajo, lo que constituía un capital relacional para la reinserción laboral a su egreso del posgrado.

Esta reinserción es a un espacio laboral con características específicas, un campo científico (Bourdieu, 1994) el cual se caracteriza por la alta competitividad en su interior entre sus miembros por legitimar su presencia y permanencia a partir de la autoridad científica que han logrado integrar.

Obtener el grado en un posgrado que pertenece al PNPC, proporciona a los egresados del prestigio de presentar las “mejores credenciales”. Un capital simbólico que les permita consolidar una autoridad científica con la que incorporase a la lucha por la hegemonía, por la reproducción de las posiciones de poder asumidas por el grupo de trabajo que los ha apoyado en su formación en el posgrado (“me brindó realización personal, estabilidad laboral”), o en el caso de los miembros de este grupo que no contaban con un espacio laboral (4.54%) a la lucha (con mayores probabilidades de éxito) por un empleo con mejores condiciones (“empleo decente”, OIT). Los posgrados que pertenecen al PNPC cuentan con la certificación de los grupos evaluadores del campo científico que detentan una posición de autoridad científica de la más alta jerarquía.

A su egreso del Doctorado en Educación los miembros de la cohorte generacional 2005-2008 se han incorporado a trabajar en los estados de Jalisco, Chiapas, Colima, Durango Querétaro y Tabasco.

El estado que ha resultado más beneficiado por la formación de los Doctores es el propio estado de Jalisco (45.45%), seguido por Colima (9.09%) en los estados de Querétaro, Tabasco, Durango se ha incorporado en un porcentaje de 4.54%. En un solo caso se presenta el cambio de entidad federativa con motivo del trabajo (4.54%), lo que podría denominarse como “migración ilustrada” o “migración de talentos”^{*} el 69.69% de los miembros de esta generación acudieron al Doctorado apoyados por el empleador y de ellos el 4.54% becado por una Fundación y regresan a su misma entidad federativa, mientras que el 9.09% interrumpió totalmente su trayecto El 100% de los miembros de la cohorte generacional 2005-2008 se encontraban laborando en el momento en que inician sus estudios de doctorado (con diversos contratos laborales y condiciones de los mismos) interrumpen sus itinerarios laborales 13.63% de ellos, los cuales contaban con contrato temporal.

A su egreso del doctorado, la reinserción laboral fue diferenciada para los miembros de esta generación, para el 9.09% la transición a un nuevo trabajo tuvo lugar en un lapso de 15 meses de su egreso ambos doctores reubicaron su itinerario laboral con un nuevo empleador[†], ambos egresados asumieron la oportunidad que les brindó el posgrado para esta movilidad, el primero asume que fue el grado de maestría el que definió su acceso a la nueva institución ya que en ese momento no había alcanzado el grado (sólo había terminado los créditos) y el segundo que aún no ha obtenido el grado puntualizó que “fue la expectativa del grado” lo que le permitió su incorporación a este trabajo. Estos dos tipos de itinerario se les ha denominado reubicados, uno de ellos a una plaza definitiva de tiempo completo y la otra a un contrato por tiempo completo.

Al 4.54% la cualificación obtenida en el posgrado le permitió coordinar un proyecto de investigación y en seguida competir con éxito por una estancia posdoctoral nacional en una

convocatoria CONACYT . Para esta última resultó definitorio la formación recibida y la pertenencia del doctorado al PNPC, la conjugación entre formación de calidad y la certificación frente a la comunidad científica de la calidad del programa (“las mejores credenciales”). Este miembro de la cohorte 2005-2008 ha prolongado el momento de la transición a un nuevo empleo por medio de una estancia posdoctoral.

El 59.095% de la generación continuaron laborando o con beca/permiso institucional mientras realizaban sus estudios de doctorado por lo que no experimentaron un proceso de separación total de sus espacios laborales. En el momento de reincorporarse plenamente a sus trabajos no presentaron un momento diferenciado de transición sino una ampliación de las funciones que se encontraban desempeñando.

De acuerdo a las funciones que realizan los egresados del DE, la movilidad laboral que han experimentado corresponde a cuatro tipos:

1.- Cambio en las funciones que realizan en la misma instancia empleadora, sin transformar el nombramiento de trabajo, implica una ampliación de las responsabilidades en investigación, docencia y/o actividades administrativas, sin que por ello exista una mayor remuneración o cambio en las condiciones de contratación (13.63%).

2.- Cambio de empleo en la misma institución en que laboraban en forma previa a su ingreso al posgrado; esta transformación considera un nuevo nombramiento, una ampliación de horario, de funciones y de mejora de las condiciones de contratación de los doctores (27.27%).

3.- Sin movilidad, los egresados continúan realizando las mismas actividades que en forma previa a su ingreso al doctorado y las mismas condiciones de contratación (22.72%).

4.- Un segundo empleador, el 13.63% de los miembros de esta generación se han incorporado en un segundo empleo a partir de su egreso del doctorado, uno de ellos de itinerario

en transición, otro de ellos que presentó cambio de funciones con su mismo empleo y finalmente otro egresado que logró un cambio en empleo con el mismo empleador.

A partir de la reinserción laboral y la movilidad experimentadas los itinerarios laborales desarrollados por esta generación se pueden tipificar de la siguiente forma

- 1.- Itinerario en transición 4.54% (continúa proceso formativo con una estancia posdoctoral).
- 2.- Itinerarios reubicados 9.08% (cambio de empleador: plaza definitiva o contrato de tiempo completo.
- 3.- Itinerarios laborales reincorporados con el mismo empleador 40.90% , presenta: a) Cambio de función con el mismo empleo, b) cambio de empleo en la misma institución, c) ningún cambio al egreso del doctorado.
- 4.- Itinerarios laborales diversificados 13.63%, se incorporan a un segundo empleo además de conservar el anterior

Los itinerarios reubicados y el itinerario en transición podrían entender a su vez como trayectorias laborales incipientes puesto que cuentan con el potencial y las certificaciones que les legitiman como parte de una comunidad científica.

Los itinerarios en que la reinserción tuvo lugar con el mismo empleador y que presentan movilidad en la función o en el empleo se podrían denominar en consolidación.

Algunos de los egresados muestran resistencia para reconocer la importancia de la obtención del grado y de la legitimación por medio de los certificados de estudio del doctorado para lograr un mejor empleo o un reconocimiento de la comunidad científica. Esta actitud se puede interpretar debido a que el cambio de condición o la incorporación a un nuevo empleo no ha sido “automático” sino que ha implicado una serie de “movimientos” de confrontación o de

evaluación (no siempre académica) por una comunidad científica establecida que “cobra” el noviciado a los científicos recién llegados, por medio de ritos de iniciación que se objetivan con una serie de requisitos de certificación que el candidato tiene que pasar.

Se reconoce la importancia del capital relacional en esta reincorporación laboral, capital que les brindó a la mayoría de esta cohorte (59.09%) la oportunidad de cursar un posgrado contando con el apoyo institucional durante todos sus estudios y les ha proporcionado un marco organizativo y de seguridad salarial en el cual desarrollar las competencias adquiridas en el posgrado a su egreso.

Sin embargo poseer los certificados legitimados dentro de este campo laboral les ha posibilitado la competencia exitosa. Esta alta competitividad objetiva la lucha por la consolidación de una “autoridad científica” al interior del campo que legitime su presencia y posición dentro del mismo y que fortalezca la posición del grupo al que forman parte.

Se puede afirmar que existe coincidencia en la percepción de empleadores y egresados al calificar con excelencia la dimensión formativa que se aboca a la cualificación puesto que existe congruencia entre esa cualificación y la función desempeñada en el espacio de trabajo mientras que en la dimensión subjetiva que da cuenta de la biografía y competencias sociales para el 75% de los empleadores se encuentran bien desarrolladas, pero se asume que para el 25 % se convierte en un área a fortalecer en cuanto a actitudes, disposiciones y valores.

Al egresar de un programa del PNPC cuentan con la certificación académica que les brinda la oportunidad de participar en los concursos de oposición abiertos convocados por las Universidades. Esto es, les brinda tanto formación como certificación lo que (de acuerdo a Vargas, 2004) fortalece su empleabilidad.

Los egresados que ya contaban con un empleo definitivo han logrado promocionarse y recategorizar su empleo y/o la función que desempeñan, a partir de: los estudios de posgrado, por la formación obtenida que les ha posibilitado ampliar su productividad académica, por el capital relacional incorporado en el posgrado.

REFERENCIAS

Albert Verdú, Cecilia, María A. Davia Rodríguez y Luis Toharia Cortés (2009). La transición de la educación secundaria (obligatoria y no obligatoria) al mercado laboral en Papeles de economía española No, 119, consultada en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2966244> en mayo 2010.

Baz, T. Margarita. (2001). El impacto de los recursos humanos de alto nivel desde la perspectiva de los empleadores. SEP-CONACYT, México.

Bourdieu, Pierre. (1994). El campo científico en revista Redes revista de estudios sociales de la ciencia, vol. 1, n. 2, pp. 131-159, Barcelona, España.

-----1997, Capital cultural, escuela y espacio social, Siglo XXI Editores, México.

Bourdieu, P. y R. Johnson. (1993). The field of cultural production: essays on art and literature, Columbia University Press, New York,

Castaño, L. Heriberta. (2003). La migración de talentos en México, IIEC-UNAM, Porrúa, México.

García, E. Isabel. (1999). Formación en el trabajo y movilidad laboral, Universidad de Oviedo, Madrid.

Glytsos, Nicholas, y Mark Delmartino (2010). El Fondo Social Europeo y la movilidad laboral, Unión Europea, Bélgica.

Gonzci, Andrew; Athanasou, James, “Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y práctica en Australia”, en: Competencia Laboral y Educación Basada en Normas de Competencia, México, Limusa, 1996, Miranda, Martín.
“Transformación de La Educación Media Técnico-Profesional” en Políticas Educativas en el Cambio de Siglo. La Reforma del Sistema Escolar de Chile, Universitaria, 2003 (Cristian Cox, editor), Santiago de Chile.

Planas, Jordi. (1997). en Títulos y mercado de trabajo, el estado de un debate en El ascenso en el nivel de los títulos y su difusión en el mercado de trabajo: lecciones del pasado y perspectivas, Salónica.

a. Roberts. (2002). en Jacinto, 2002, Los jóvenes, la educación y el trabajo en América Latina. Nuevos temas, debates y dilemas, consultado en

<http://www.oit.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/ibarrola/pdf/jacinto.pdf>,
diciembre de 2010.

Vargas, Z. F. (2004). 40 preguntas sobre competencia laboral, Cinterfor, Montevideo.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR VINCULADA AL SECTOR PRODUCTIVO.

CASO: FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN-UANL

López, Y¹., De la Fuente F².

UANL, Facultad de Ciencias de la Comunicación, “Monterrey”, México
yolandalopezlara_uanl@hotmail.com, sermanfuen@yahoo.com,

“Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación RIE-UANL”

Eje temático: Política y gestión educativa.

Sublínea de investigación: Estructuras y gestión de los sistemas educativos.

RESUMEN

En la Universidad Autónoma de Nuevo León se estableció formalmente el programa de Prácticas Profesionales para los alumnos que deseen realizarlas y contar con experiencia profesional al egresar de la carrera. Esta función ha permitido crear los enlaces con los diferentes sectores de la sociedad nuevoleonense y establecer conductos formales de comunicación. Para ello, se desea realizar una evaluación de los procesos de comunicación institucional que como objetivo general determine la situación de los procesos comunicativos, y como objetivos específicos que mida: la eficiencia de los procesos y flujos de comunicación institucional, conocer cuál es el tipo de sector que tiene mayor incidencia en la ocupación de nuestros practicantes y la acentuación más solicitada, la distribución y ubicación geográfica de las empresas y los alumnos contratados; los rangos de apoyo económico ofertados a los practicantes y los niveles de semestres cursados por los alumnos al iniciar sus prácticas profesionales, además de conocer la opinión (de los practicantes en esta experiencia y a los empleadores.

La primera fase inicia con la recolección y revisión de datos cualitativos en documentos (físicos y electrónicos), Focus Group, y la técnica FO.DA. La segunda, aplicación de la encuesta en

ambos públicos. El enfoque de la investigación es cualitativo/cuantitativo. Con alcance descriptivo y diseño metodológico de caso intrínseco. La investigación está en proceso, por ello se presentarán hallazgos cualitativos de la primera fase.

Palabras Clave: Evaluación, Prácticas Profesionales, Comunicación, Empresas, Alumnos.

INTRODUCCIÓN

Las prácticas profesionales es una actividad que se ha institucionalizado en la Universidad Autónoma de Nuevo León en base a las líneas de programas que conforman el Plan de Desarrollo Institucional de la Visión 2020 (UANL,2012). Acorde con los lineamientos de dicho Plan, la Facultad de Ciencias de la Comunicación, implementó en su estructura organizacional la Secretaría de Vinculación Institucional, de quien dependen organizacionalmente la Coordinación de Servicio Social y la de Prácticas Profesionales. Es en ésta última área administrativa donde se lleva a cabo el enlace formal de los alumnos y las empresas del sector productivo, social, gubernamental y educativo, cuyo objetivo principal contempla licitar por medio de procesos y documentos formales, la relación empresa-escuela, brindándoles la oportunidad de experimentar el ejercicio de las prácticas profesionales antes de terminar sus estudios. Por su parte, la Coordinación de Prácticas Profesionales, está interesada en conocer a profundidad la gestión de los procesos de comunicación formal, que se desarrollan en base a la estructura organizacional y se llevan a cabo a través de los canales de la misma (Luna, 2008). Así como la difusión e interacción relacionadas con esta actividad a su público desde la perspectiva de la teoría de los sistemas abiertos, que consiste en tener un constante intercambio con el medio y formar parte de un suprasistema que influye en él. (Guizar, 2004). Para este proceso, se realizó un análisis del período de 12 meses del año de 2012, por contar con

información cualitativa valiosa registrada en documentos institucionales en forma impresa y digital.

PLANTEAMIENTO

En la Secretaría de Vinculación y la Coordinación de Prácticas Profesionales de la FCC-UANL se realiza un estudio diagnóstico que proporciona información respecto al desglose en la gestión de los procesos de comunicación realizados en el proceso de prácticas profesionales en el período del año de 2012 y sus públicos relacionados.

Objetivos

Objetivo General

Analizar la gestión de los procesos de comunicación realizados en el período del 2012 y determinar la situación de su desempeño.

Objetivos Particulares

Evaluar la eficiencia de los procesos y flujos de comunicación Institucional.

Conocer la ubicación geográfica de las empresas contratantes.

Conocer cuál es el tipo de sector que tiene mayor incidencia en la ocupación de nuestros practicantes.

Conocer el rango de apoyo económico mensual a los practicantes por parte de las empresas.

Conocer los rangos de horario de desempeño en las prácticas solicitado por las empresas.

Conocer la cámara empresarial a la que pertenecen las empresas registradas en nuestra Facultad.

Conocer la acentuación más requerida por los empleadores.

Conocer el semestre más requerido.

Conocer la modalidad de asignación de plazas.

Conocer la cantidad de practicantes asignados.

Preguntas de la investigación

¿Cómo evaluar los procesos y flujos de comunicación Institucional en las prácticas profesionales?

¿Cuál es la ubicación geográfica de las empresas contratantes?

¿Cuál es el tipo de sector que tiene mayor incidencia en la ocupación de nuestros practicantes?

¿Cuál es el rango de apoyo económico mensual otorgado por las empresas a los practicantes?

¿Cuáles son los horarios de desempeño solicitado por las empresas registradas en nuestra Facultad?

¿Cuál es la cámara empresarial a la que pertenecen las empresas?

¿Cuál es la acentuación más requerida por los empleadores?

¿Cuál es el semestre más requerido?

¿Cuáles y cuantas son las modalidades de asignación de plazas?

¿Cuál es la cantidad de practicantes contratados?

Justificación

La realización del estudio busca presentar hallazgos que sean útiles para fortalecer la gestión de enlace, los procesos formales de comunicación y difusión institucional de las prácticas profesionales, así como la relación que se guarda con las empresas contratantes y las cámaras empresariales a las que éstas pertenecen, además de evidenciar la relación que se desarrolla con

los alumnos de la facultad, y hacer uso por primer vez de una matriz de información completa y confiable en su modalidad impresa y electrónica que se fue creando en la Coordinación de Prácticas Profesionales a través de los doce meses del 2012.

Viabilidad y limitaciones de la investigación

Para desarrollar el estudio se contó con los recursos técnicos, económicos y cronológicos para alcanzar los objetivos planeados en tiempo y forma. La investigación presenta limitaciones respecto a que solamente mide los procesos de la FCC y a los alumnos del 2do. al 10º. ciclo de la carrera.

Consecuencias de la investigación

Las consecuencias que aporta la investigación son positivas, porque evidencia datos que necesitaban ser organizados, cuantificados, graficados e interpretados en base a las evidencias de documentos impresos y digitales.

Criterios que evalúan la investigación.

Criterios de Implicaciones Prácticas.

Los hallazgos que se obtengan del estudio piloto, aportarán datos prácticos que podrán dar luz a las mejoras de los procesos gestionados en las articulaciones de los flujos formales de comunicación, en el proceso de prácticas profesionales a nivel facultad y sector productivo. Con la amplitud y profundidad que requiera cada una de las 26 dependencias de la UANL.

Criterio de Relevancia Social.

La aplicación de estrategias de comunicación organizacional en la gestión de prácticas profesionales en las facultades de la UANL, tienen un carácter de relevancia social porque a mayor cantidad de canales formales de comunicación, mayor serán los flujos de información y datos que se articulen en los diferentes contextos sociales y productivos, bajo una dirección de

programas sinérgicos que favorezcan ampliamente los lineamientos del Plan de Desarrollo Institucional en este rubro.

FUNDAMENTO TEÓRICO

Perspectiva Teórica

El enfoque del estudio estará sustentado por el paradigma sistémico, tomando en cuenta también la teoría del modelo sociotécnico desarrollado por A. K. Rice y a E. L. Trist y sus colaboradores (Guizar,2004) el modelo en cuestión se caracteriza porque considera a la organización como el resultado de la compleja interacción de sus elementos tecnológicos (tales como características de las tareas, el ambiente de trabajo, la maquinaria y equipo), con sus aspectos sociales (por ejemplo relaciones interpersonales, los grupos, el liderazgo), de tal manera que al estudiarla se debe considerar ante todo las relaciones entre variables o factores (lo tecnológico y lo social), y tratar de comprender que se influyen entre sí. Este modelo se ocupa también del estudio de la interacción del medio ambiente a partir del concepto de sistema abierto.

La UANL, es una Institución que funciona como un gran sistema organizacional, porque existe intercambio de energía e información entre el sistema organizacional y su entorno, lo cual significa que se encuentra en permanente interacción con el medio, ese intercambio le permite mantener un equilibrio continuo que a su vez le brinda la oportunidad de admitir cambios y adaptaciones en su interior. Otra variable que el modelo considera, es la estructura (la estructura organizacional y la procedimental, por ejemplo). De esta manera, las organizaciones se representan como sistemas abiertos conformados por tres subsistemas abiertos que se conforman a su vez por tres subsistemas básicos: el de la estructura, la tecnología y el de procesos sociales. (Rodríguez, 2002).

Comunicación

La Comunicación humana se caracteriza por ser un proceso de dos sentidos, y cuyos elementos son el emisor, el receptor, el mensaje, el canal, y el ruido, que interfiere y limita su exactitud. En una organización los administradores tienden a que buscar formas de compartir información, ideas, innovaciones, órdenes y comunicados diversos, para ello, se emplea la comunicación en diferentes direcciones: descendente, utilizada cuando los gerentes suelen comunicar, brindar información, girar órdenes y establecer directivas para los empleados; la comunicación ascendente se refiere a los mensajes que los empleados envían a sus administradores; la comunicación lateral o directa entre los subalternos suele ser más veloz y exacta y normalmente facilita la resolución de problemas y la coordinación de trabajo, propiciando que se desarrolle en la compañía una visión de las metas y las preocupaciones de la organización (Gordon, 1997).

PRESENTACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

La Universidad Autónoma de Nuevo León, ubicada geográficamente en la zona noreste de México, proporciona servicios de educación media y media superior en 1933 inicia sus operaciones contando con 1,864 alumnos y 218 profesores (Zavala, 1990). Hoy la UANL cuenta con 26 facultades y ofrece 206 programas clasificados en seis áreas de conocimiento: Ciencias Naturales y Exactas, Ciencias de la salud, Ciencias Agropecuarias. Ciencias Sociales y Administrativas, Ingeniería y Tecnología, y Ciencias de Educación y Humanidades a 66,485 alumnos de licenciatura y postgrado. Además satisface los requerimientos de estudios de preparatoria y subprofesionales de alrededor de 45,000 estudiantes más. Sus campus abarcan más de 100,000 metros cuadrados de construcción en varios lugares del Estado de Nuevo León. Los

más grandes son Ciudad Universitaria, los campus de Mederos, Área Médica, Loma Larga y Marín. La distribución de la matrícula en las diversas áreas de conocimiento es muy similar a la del resto de las universidades del país, con variaciones menores, debido a la intención de la UANL de responder a las especificaciones regionales.

Educación Superior

La educación superior comprende la licenciatura y los estudios de postgrado. Es un proceso que enlaza a las instituciones que imparten con el entorno social en que se desenvuelven. Esta vinculación se logra al buscar la unidad entre el individuo y la sociedad, mediante una relación que contempla las necesidades complementarias de uno y de otra. Licenciatura: Grado académico posterior al bachillerato, obtenido después de aprobar el número de créditos correspondientes que generalmente equivalen a nueve semestres o cuatro y más años de estudios universitarios. En la UANL la mayoría de las licenciaturas constan de nueve semestres y tiene como finalidad formar profesionistas que, en el desempeño de su ocupación, participan en los diferentes ámbitos sociales como factor de cambio. Postgrado: Estudios que constituyen un ciclo de alta formación académica y se realiza después de terminar la licenciatura. Incluye la especialización, la maestría, el doctorado y el postdoctorado. En éste último, se pretende formar personas altamente calificadas que contribuyan, con su capacidad creativa, a la satisfacción de las necesidades prioritarias de la sociedad mexicana y de la Universidad, así como al logro de sus metas personales

DISEÑO METODOLÓGICO.

Alcance de la investigación

La investigación presenta en su desarrollo dos momentos: el primero se inicia con una fase exploratoria, facilitando la aproximación al objeto de estudio para conocer los elementos generales del mismo, por ser éste el primero que se realiza en su tipo en nuestra facultad, para posteriormente ubicarlo en un alcance descriptivo, porque busca determinar el comportamiento de los procesos de vinculación con los públicos seleccionados, conociendo las causas intervinientes para proponer soluciones descriptivas a posteriori (Lara,2011). La investigación es pionera en el contexto de la UANL, en el área de Comunicación Organizacional, porque la problemática a investigar no ha sido abordada con anterioridad por ser un estudio con lineamientos de reciente creación.

Premisa de la investigación

La insuficiente gestión y políticas generales que guían la realización de las prácticas profesionales de los alumnos de la FCC en relación con el sector productivo y cámaras empresariales, obstaculiza el apoyo que se les brinda como enlace con los públicos involucrados: estudiante-universidad-empresa-cámara.

Enfoque de la investigación

El desarrollo del presente estudio incursiona entre dos enfoques, uno típicamente cualitativo, cuyos hallazgos se presentan y forman parte de la primera fase de la investigación que le permitirá al investigador abordar la información a mayor profundidad y conocer el ámbito de los fundamentos, procesos, documentos y atributos legales que acompañan el procedimiento de vinculación practicante-universidad-empresa, y el otro cuantitativo, con cuya aplicación de la encuesta a los empleadores y los practicantes se obtendrán indicadores diagnósticos de

satisfacción del desempeño de las dos partes involucradas, dando lugar a los llamados Diseños Mixtos de Evaluación. Conforme a los atributos que presenta la investigación, ésta corresponde a un estudio de caso intrínseco. Por otro lado, en su fase diagnóstica corresponde a un estudio no experimental, porque se realizará sin manipular deliberadamente las variables, su diseño de investigación es Transeccional Descriptivo, porque su propósito es describir las variables y utilizar su incidencia e interrelaciones en un solo momento, en un tiempo determinado, finalizando en un estudio explicativo, al determinar las causas de los fenómenos, generar un sentido de entendimiento y combinar sus elementos en el estudio (Hernández, 2003).

DISEÑO DE TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.

Los instrumentos cualitativos que se utilizan para la recolección de datos son:

Revisión de documentos institucionales en las modalidades de impresos y electrónicos, brindando la oportunidad de conocer los lineamientos formales, los registros explícitos y las evidencias formales en el proceso de vincular al practicante de Ciencias de la Comunicación con el sector productivo.

Focus Group, para profundizar en los hallazgos cualitativos, que los practicantes externarán con sus enriquecedoras opiniones.

Mesa redonda con empleadores de los tres sectores, empresarial, social y gubernamental.

La Técnica de FODA, para evidenciar las fortalezas y debilidades en los hallazgos y resultados que se obtengan, de los datos generados.

La encuesta, aplicable en la segunda fase de la investigación, a empleadores y estudiantes practicantes para obtener datos generales y estadísticos, determinando tendencias en sus resultados en relación a diferentes indicadores.

Hallazgos preliminares sujetos a cambios que se presentan de la investigación en proceso:

Revisión exhaustiva en varias matrices de información digitalizada y documentos impresos para conocer los atributos de cada una de estas empresas, facilitará realizar la interpretación de los hallazgos en sus diferentes categorías:

- Empresas y su ubicación geográfica en el estado de N.L.
- Empresas foráneas.
- Clasificación de empresas: sector al que pertenecen.
- Rango de percepciones económicas.
- Rango de horarios requeridos por las empresas.
- Convenios de prácticas con las diferentes empresas y cámaras empresariales a las que pertenece.
- Acentuación de carrera más requerida por las empresas.
- Nivel de semestres solicitados por las empresas.
- Asignación de plazas y cantidad de practicantes requeridos por empresa.

Categoría N°1: Empresas y su localidad en Edo. de N. L.

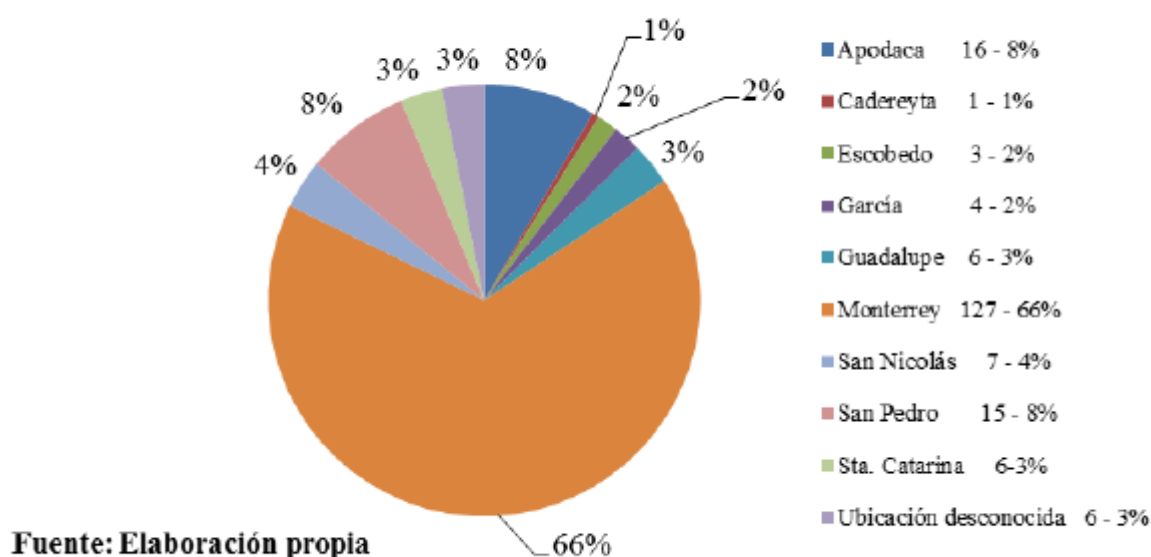


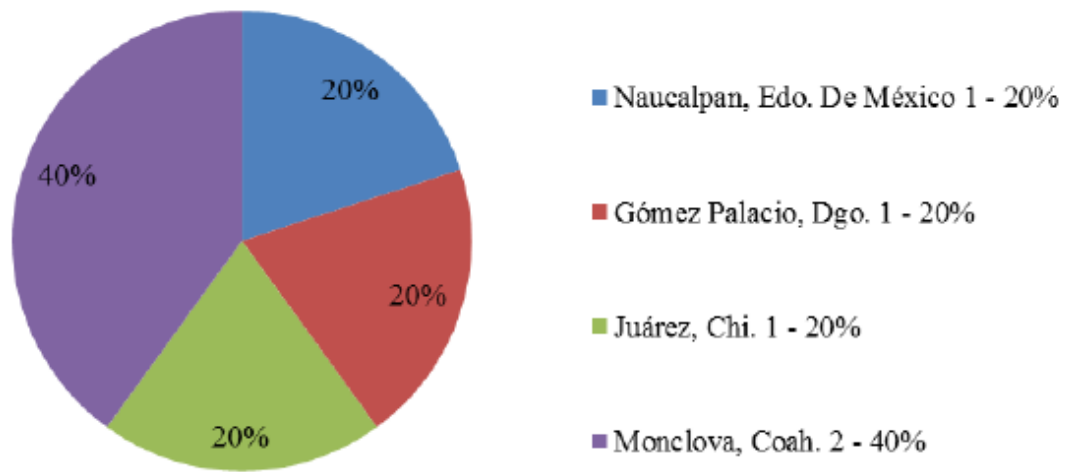
Figura 1

Interpretación de resultados Categoría N°1

Al desarrollar el análisis de los documentos institucionales en la categoría de Empresas, se obtuvo un listado de 196 empresas, de las cuales, el 8% (16) se ubican en el municipio de Apodaca; 1% (1) en Cadereyta; 2% (3) en Escobedo; 2% (4) en García; 3% (6) en Guadalupe; 66% (127) en Monterrey; 4% (7) San Nicolás; 8% (15) en San Pedro; 3% (6) en Santa Catarina; 3% (6) ubicación desconocida. Por los datos presentados, los tres municipios de mayor incidencia se encuentran en Monterrey (127), Apodaca (16) y San Pedro (15).

Asimismo, el mayor volumen de practicantes es contratado en el mismo municipio de Monterrey, capital del estado, confirmando que en esta localidad se encuentran ubicados un gran número de negocios.

Categoría N°2: Empresas Foráneas



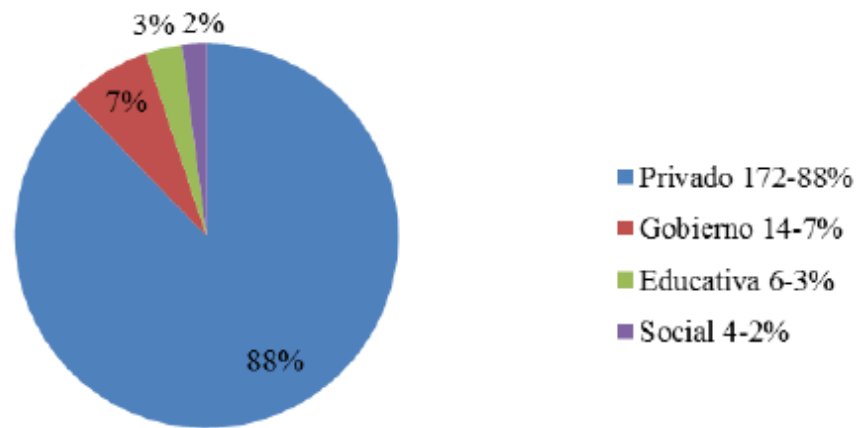
Fuente: Elaboración propia

Figura 2

Interpretación de resultados de la Categoría N°2: Empresas foráneas

Las empresas foráneas ubicadas en Naucalpan, Edo. de México, corresponde a un 20% (1); Cd. Gómez Palacio, Dgo. 20% (1); Cd. Juárez, Chih. 20% (1) y Cd. Monclova, Coah. 40% (2). La contratación de servicios fuera del estado de Nuevo León, han sido la minoría dentro de las 196 empresas, y forman parte de las únicas cinco empresas de ésta categoría que han aceptado alumnos para lugares de trabajo fuera de esta zona, en algunas ocasiones por que los practicantes tienen familiares o viven en esa localidad.

Categoría N°3: Clasificación de empresas: sector al que pertenece.



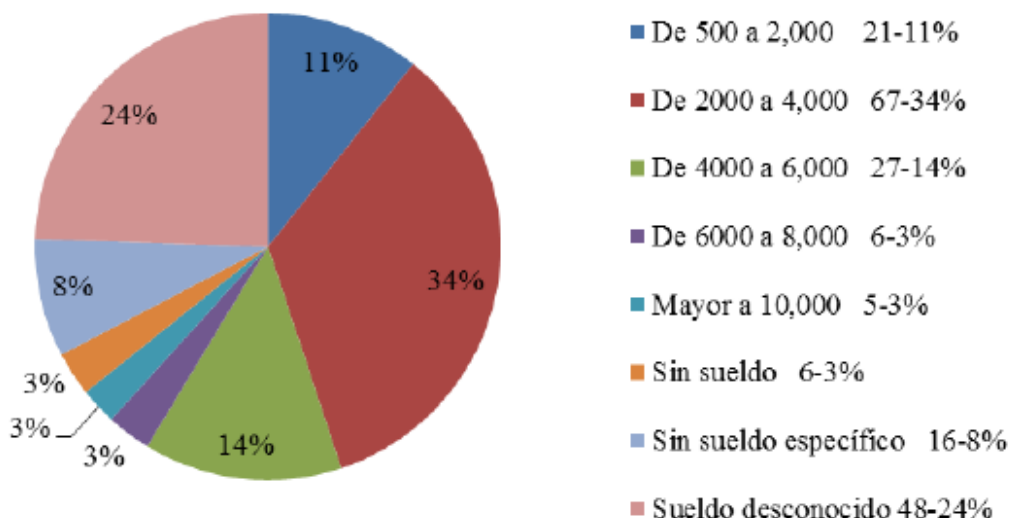
Fuente: Elaboración propia

Figura 3

Interpretación de resultados Categoría N°3

Respecto al sector que pertenecen las empresas, el 88% (172) corresponde al privado; 7% (14) al gubernamental; el 3% (6) al educativo y el 2% (4) al social. Por lo cual el sector que mayormente ocupa practicantes de la carrera de Comunicación es el sector privado, seguido del gubernamental y en tercer lugar el educativo y por último, el sector social requiriendo muy pocos aspirantes a practicantes. Estos hallazgos permiten pronosticar que una vez titulados nuestros practicantes, existe oferta laboral para los egresados de Comunicación.

Categoría N°4: Rango de Percepciones Económicas



Fuente: Elaboración propia

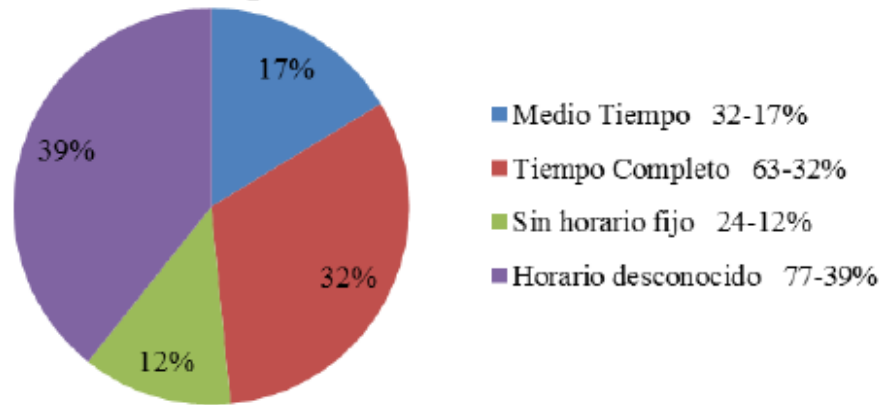
Figura 4

Interpretación de resultados Categoría N°4

Conforme a rangos de percepciones económicas, el 34% (67), brindan montos de 2 a 4 mil pesos mensuales; el 14% (27) de 4 a 6 mil pesos; el 3% (6) de 6 a 8 mil; 3% (6) sin sueldo; el 8% (16) sin sueldo específico y el 24% (48) no se conoce el sueldo. Respecto al 3% (5) con un sueldo superior de 10 mil pesos, es para contratar a los alumnos egresados aún sin estar titulados, para ocupar horarios completos.

El rango de mayor incidencia es de 2 a 4 mil pesos, además, salta a la vista una ausencia de información respecto a que el 24% (48) no se tiene ninguna estimación sobre la percepción. Se recomienda darle seguimiento a esta área de oportunidad para conocer la información faltante.

Categoría N°5: Rango de horarios requeridos por las empresas



Fuente: Elaboración propia

Figura 5

Interpretación de resultados Categoría N°5

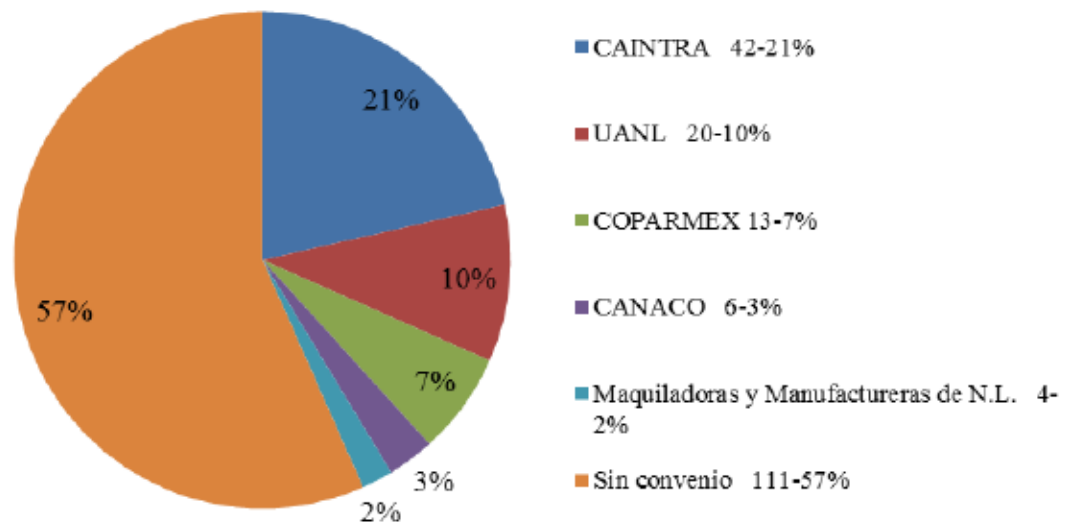
Por lo regular existen cuatro subcategorías, el 17% (32) contrata de medio tiempo; el 32% (63) de tiempo completo; el 12% (24) sin horario fijo, y el 39% (77) horario desconocido. Los rangos de horario muestran que las empresas requieren el 32% (63) practicantes de tiempo completo y el 17% (32) de medio tiempo y muy poco porcentaje 12% (24) de horario flexible.

Nuestros alumnos tienen problemas para realizar prácticas profesionales porque sus horarios académicos les ocupa la mayor parte del día, la secuencia de las asignaturas están segmentadas y no hay una continuidad de horarios corridos que les facilite la realización de las mismas.

Muchas empresas, por no decir la mayoría, ocupan practicantes de tiempo completo y eso obstaculiza la vinculación del mayor número de nuestros alumnos con el sector productivo. Se recomienda que la universidad estipule un reglamento que las empresas respeten y cumplan rigurosamente con las cuatro horas de prácticas para que el alumno pueda realizar las dos

actividades, las de estudiante y de practicante. De lo contrario, unos si realizan prácticas y otros no lo hacen por cuestión de horario.

Categoría N°6: Convenios con empresas y Cámaras Empresariales a las que pertenecen.



Fuente: Elaboración propia

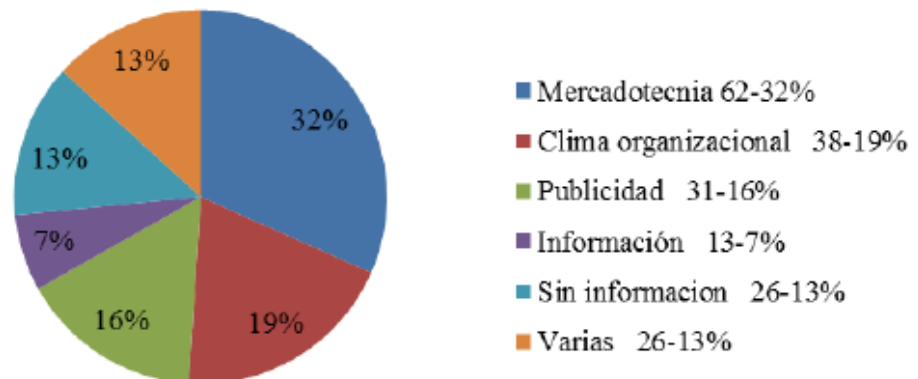
Figura 6

Interpretación de resultados de la Categoría N°6

La mayoría de las organizaciones se registran en cámaras empresariales según el giro de su empresa y los convenios que se han analizado muestran que el 21% (42) corresponden a la Cámara de la Industria y la Transformación (CAINTRA), el 10% (20) con la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL); el 7% (13) con COPARMEX; el 3% (6) Cámara Nacional de Comercio (CANACO), el 2% (4) Asociación de Maquiladoras y Manufacturas de Nuevo León y el 57% (111) sin convenio, solo con cartas de inicio de prácticas profesionales. La Cámara que mayor cantidad de convenios realiza es CAINTRA con un 21% (42) en contraste con las empresas que solo piden carta de inicio.

Se recomienda darle seguimiento a la información de las cartas de inicio. Una vez entregadas al estudiante, no se conoce por parte de la facultad las condiciones en que fue contratado o no por la empresa. El alumno ya no regresa a la Coordinación para informar cual es su estatus con la empresa.

Categoría N°7: Acentuación de carrera más requerida por las empresas.



Fuente: Elaboración propia

Figura 7

Interpretación de resultados de la Categoría N°7

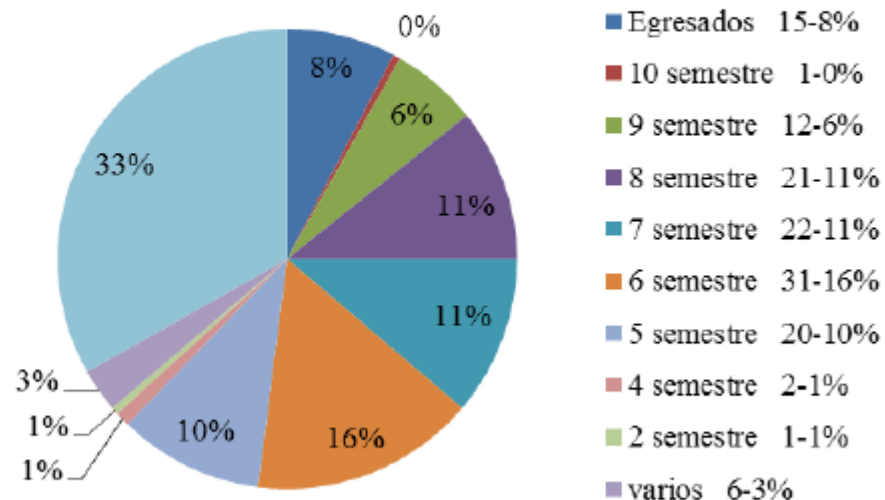
Según los datos obtenidos de los documentos institucionales (impresos y electrónicos), las empresas solicitan por lo regular practicantes de la acentuación de mercadotecnia con un 32% (62); 19% (38) de Comunicación Organizacional; el 16% (31) de Publicidad; el 7% (13) de periodismo; 13% (26) sin preferencia de acentuación y el 13% (26) no se tiene información.

Por consiguiente, las tres acentuaciones más requeridas son Mercadotecnia, Comunicación Organizacional y Publicidad, quedando en un bajo rango periodismo.

Considero que se debe informar a los empleadores de nuestra entidad federativa, el perfil de egreso que tienen nuestros titulados, muchas empresas consideran que la carrera de

Comunicación es para salir en la televisión, tomar fotos y videos y ser reporteros. Además, muchos padres de familia son renuentes a que sus hijos estudien esta carrera.

Categoría N°8: Nivel de Semestre requerido por empresas



Fuente: Elaboración propia

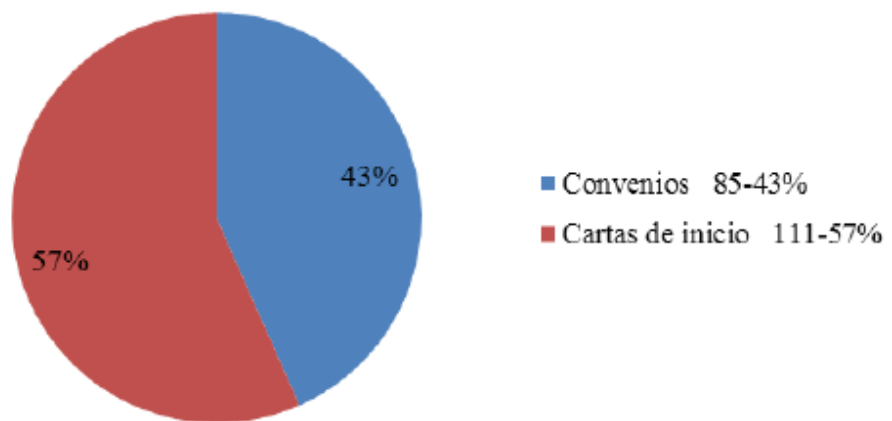
Figura 8

Interpretación de resultados de la Categoría N°8

Según los datos encontrados, las empresas solicitan practicantes para ocupar plazas con una mayor incidencia en el 6°. Semestre, porque el 16% (31) lo demuestra; el 11% (22) del 7°. Semestre; y en un tercer lugar de 8°. Semestre 11% (21). Los hallazgos contrastan con el 33% (65) que no se encontró información.

Se recomienda buscar respuestas para conocer cuáles son los motivos que impulsan a los alumnos del 8° semestre a no realizar prácticas profesionales.

Categoría N°9: Asignación de Plazas



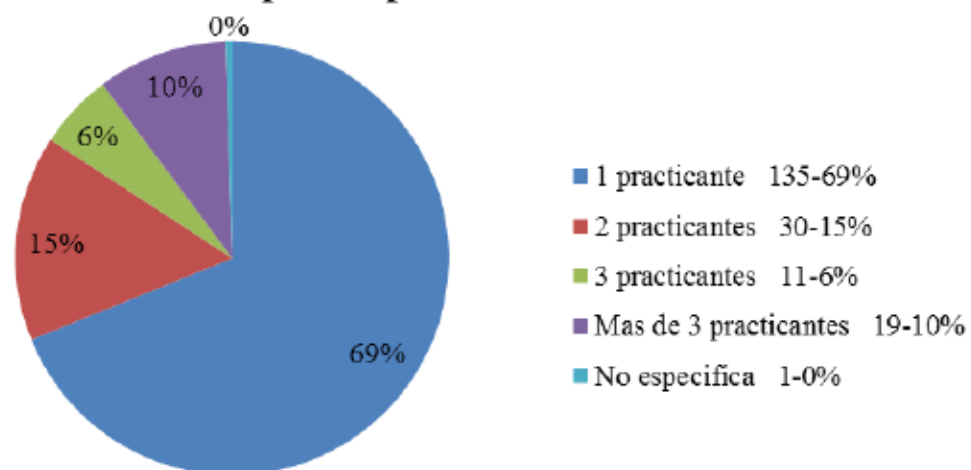
Fuente: Elaboración propia

Figura 9

Interpretación de resultados de la Categoría N°9

Para que el practicante obtenga la asignación de plazas para practicantes se gestiona en dos modalidades, por convenio empresa-escuela con un 43% (85) y con cartas de inicio de prácticas 57% (111), aunque esta última tiene una mayor incidencia, guarda menor formalidad e información en contraste con el convenio y facilita al alumno romper el compromiso con la empresa con mayor facilidad, porque no hay una percepción económica y un seguro contra accidentes personales que beneficie al estudiante para sus gastos mínimos de pasaje.

Categoría N°10: Cantidad de practicantes requeridos por empresa



Fuente: Elaboración propia

Figura 10

Interpretación de resultados Categoría N°10

Como se muestra en la gráfica, el 69% (139) indica que la mayoría de las empresas solicitan un practicante, el 15% (30) solicitan 2; el 6%(11) requieren 3 y un 10% (19) solicitan más de 3 practicantes. Tomando como seguro que al semestre solo requieren un estudiante, y este mismo practicante puede cubrir un segundo período de seis meses si así lo requiere la empresa, y en términos generales oficialmente es un lapso de un año, el que puede permanecer el practicante en una misma organización, invitándolo a que las realice en otro sector productivo que le agregue mayor experiencia para su carrera.

CONCLUSIÓN

La investigación está en proceso, y requiere de ajustes en algunas categorías que falta información, pero a manera de ideas parciales se puede comentar que los hallazgos obtenidos, han puesto sobre la mesa información organizada en categorías mensuales que al integrar esos

datos, se ha podido obtener categorías anuales que agregan claridad, transparencia para una mejor gestión de los procesos involucrados. Ha quedado en evidencia procesos inconclusos que es necesario elaborar un sistema de seguimiento para que los datos desconocidos, se obtengan, se registren y no queden a la deriva. Es el primer año que se cuenta con varios registros consecutivos de la gestión de los procesos involucrados y que gracias a estos documentos se ha podido realizar este primer estudio, que se presenta en esta mesa de investigación.

REFERENCIAS

Gordon, J. (1997). Comportamiento Organizacional. México: Prentice-Hall Hispanoamericano, S. A.

Guizar, Rafael. (2004). Desarrollo Organizacional. México: Mc Graw Hill. Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill. [http:// www.uanl.com.mx](http://www.uanl.com.mx)

Lara, Érica M. (2011). Fundamentos de investigación. México: Alfaomega.

Luna, Alfredo. (2008). Proceso Administrativo. México: Grupo Editorial Patria.

Manual de Procedimientos de Prácticas Profesionales. Dirección General de Servicio Social y Prácticas Profesionales. San Nicolás de los Garza: Universidad Autónoma de Nuevo León.

Universidad Autónoma de Nuevo León. (2012). Plan de Desarrollo 2012-2012. San Nicolás de los Garza: UANL.

Robbins, S. y Coutler, M. (2010). Administración. México: Prentice-Hall.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR VINCULADA AL SECTOR PRODUCTIVO.

CASO: FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN-UANL

Fernández, E¹., Mendoza M.², Rodríguez, A.³ y López, M.⁴

^aTelesecundaria 630, “Mezquital Durango”, México

^bJardín de niños “Derechos humanos”, “Durango”, México

^cCentro de atención múltiple “José Vasconcelos”, “Durango”, México

^dTelesecundaria 429, “Durango”, México

erick8606@hotmail.com , banderita-69@hotmail.com, psicbernal@hotmail.com y maadloco@hotmail.com

“Trabajo preparado para su presentación en el

Primer Congreso Internacional de Investigación RIE-UANL”

Eje temático: Política y gestión educativa.

Sublínea de investigación: Estructuras y gestión de los sistemas educativos.

RESUMEN

Este artículo de investigación examina los aspectos que inciden en el bajo nivel de titulación de alumnos egresados de las maestrías que ofrece la Universidad Pedagógica de Durango, tomándose en cuenta la visión de los asesores involucrados en el proceso de titulación. Se realizaron dos entrevistas a profundidad a asesores escogidos de manera intencional por su trayectoria y experiencia en el tema, también se aplicaron tres cuestionarios focalizados y auto administrados. La información recabada fue analizada mediante el procedimiento denominado inducción analítica. En el apartado teórico, se toman en cuenta principalmente las aportaciones de Vincent Tinto (1987) quien estudio la eficiencia terminal en las instituciones de educación superior. Los resultados que se obtuvieron mostraron evidencias de que existen aspectos que atañen a los alumnos, pero las principales limitantes para que estos concluyan de manera eficaz su titulación se encuentran en lo institucional. En lo institucional, se puede señalar como factor importante, la suspensión de los foros y talleres que de alguna manera motivaban a los alumnos a

presentar avances sobre sus tesis de investigación, y la poca vinculación entre los seminarios que se ven a lo largo de las maestrías y los trabajos de investigación. Finalmente, podemos mencionar que se dieron algunas sugerencias para hacer más eficiente los procesos institucionales.

This research paper examines the issues that affect the low degree of master's graduates students offering Pedagogical University of Durango, taking into account the views of the consultants involved in the certification process. We conducted two in-depth interviews with consultants intentionally chosen for their experience and expertise in the subject, also applied three self-administered questionnaires and focused. The information collected was analyzed using the procedure called analytic induction. In the theoretical section, are taken into account mainly the contributions of Vincent Tinto (1987) who studied the terminal efficiency in higher education institutions. The results obtained showed evidence that there are areas of concern to students, but the main constraints to effectively conclude their qualifications are in the institutional. Institutionally, it can be noted as an important factor, the suspension of forums and workshops that somehow motivated students to present progress on their thesis research, and little connection between the seminars that are along the masters and research work. Finally, we mention that there were some suggestions to streamline processes.

Palabras clave: titulación, asesores, lo institucional, aspectos, limitantes.

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo de investigación, se aborda un tema de relevancia para la educación superior de nuestro país: la obtención del grado académico en los estudios de posgrado. La justificación del trabajo se centra en la necesidad de identificar y describir los aspectos que impiden a los alumnos de maestría en educación que ofrece la Universidad Pedagógica de

Durango (UPD), alcancen la titulación, de igual manera se presentan algunas acciones que pueden contribuir a hacer más eficaz dicho proceso.

El interés de nuestro equipo por el tema aquí abordado, se despertó por tener conocimiento de que a partir de 2005 y hasta la fecha, el índice de alumnos titulados en el nivel de maestrías que se cursan en la UPD, bajó significativamente atribuyendo este fenómeno a diversos factores pero desconociendo en realidad el trasfondo de la problemática.

El estudio se realizó desde la perspectiva de los asesores y docentes de la UPD, para lo cual se llevaron a cabo dos entrevistas a profundidad, a partir de las cuales se elaboraron cuatro cuestionarios focalizados.

Al mismo tiempo, que se buscaba literatura relacionada con el tema, encontrando que hay poca información que aborde la problemática, por lo que acudimos a los estudios realizados por el sociólogo norteamericano Vicent Tinto (1987) que si bien su trabajo no se refiere específicamente al tema de posgrado, es retomado en diversas investigaciones relativas a los problemas de titulación en este nivel. La teoría de Tinto considera temas como la deserción, rezago en los estudios y el abandono, aspectos que son de suma importancia para alcanzar la eficiencia terminal en cualquier nivel educativo; así mismo relaciona la vida académica en las instituciones de educación superior con las posibles causas que provocan una baja eficiencia terminal.

De igual forma se tomaron en cuenta resultados de las investigaciones de los posgrados para profesores que señalan características propias del sector de estudiantes en los posgrados en educación. Las investigaciones revisadas entre otras fueron: la de Rodríguez (2006) quien en su investigación encontró que la mayoría de los alumnos tienen la intención de concluir el trabajo de tesis y que los aspectos determinantes fueron, las cargas de trabajo, la escasa comunicación

con el asesor y el poco tiempo dedicado al trabajo de tesis; por su parte Luna (2011), encontró que los factores que influían en el proceso de titulación eran los siguientes: planeación académica, organización, dirección, el control y el seguimiento en el proceso académico (esta investigación se realizó desde la metodología cuantitativa); asimismo Medina Otero (2008), encontró en su trabajo que el principal obstáculo que tenían los estudiantes para obtener el grado, era una dificultad en la escritura, lo cual se veía reflejado en la elaboración de su trabajo de tesis; así mismo Villagra y Casas (2010), quienes obtuvieron como resultado, que el principal elemento que obstaculizaba el desarrollo del trabajo de tesis es la falta de tiempo.

Las investigaciones arriba citadas, fueron realizadas en un contexto nacional e internacional. Mientras que a nivel local se revisó el trabajo de Gutiérrez (2009), el cual buscaba identificar las estrategias cognitivas utilizadas por los alumnos titulados y no titulados, encontrando como resultado que la variable titulado y no titulado no marca diferencias significativas en la frecuencia de uso de los procesos cognitivos que realizan los egresados de las maestrías que oferta la Universidad Pedagógica de Durango. Cabe mencionar que en cuatro de las cinco investigaciones citadas los sujetos de estudio fueron los alumnos, incluyendo la efectuada en nuestra institución.

Como objetivo general se manejó la identificación de los aspectos que inciden en el proceso de titulación de los alumnos de las maestrías ofrecidas (MECPE Y MEB) en la Universidad pedagógica de Durango; así mismo los objetivos específicos de este trabajo fueron: la identificación de los aspectos institucionales que inciden en el bajo nivel de titulación de los egresados de las maestrías en la UPD y encontrar los aspectos relacionados con los alumnos, que les impide culminar su proceso de titulación.

MARCO TEÓRICO

Se consideró la teoría del sociólogo Vincent Tinto citado en Rodríguez (2006), quien relaciona la vida académica de la educación superior con los posibles aspectos que motivan a la deserción, al abandono escolar o al rezago en los estudios. Se consideró de suma importancia retomar a este teórico pues plantea los lineamientos básicos y se fundamenta en investigaciones de sus contemporáneos para establecer su teoría que a su vez en México ha sido considerada para los estudios de eficiencia terminal de los niveles de educación superior, tanto en licenciaturas como en estudios de posgrado.

La teoría de Vincent Tinto, ha permitido vislumbrar para el presente trabajo, las bases teóricas para sustentar la propuesta del mismo, ya que los conceptos de rezago, deserción y abandono, van íntimamente ligadas al concepto de eficiencia terminal. La relación entre ellos, puede apoyar para formular sugerencias eficaces y alcanzar el objetivo de las IES, la teoría no debe meramente tener interés académico, sino ser importante para la elaboración de las políticas (Tinto, 1987).

Dichos documentos, proponen una teoría de la deserción de la educación superior que dan una importancia vital al papel que tienen las influencias de las instituciones en el desempeño social, intelectual y académico de los alumnos, dar sugerencias para incrementar su retención a través de un curso de acción y un modo de pensar acerca de la decisión que involucra no solo a la institución sino a sus actores (docentes y administradores), el autor sostiene que el término desertor debe aplicarse al individuo y a la institución, considerando que ésta debe: determinar sus educacionales; determinar su capacidad para proporcionar escenarios adecuados para que ocurra esa educación.

La teoría de Tinto (1987), intenta conocer cómo actúan los aspectos institucionales en el proceso de deserción estudiantil: él como una IES puede llegar a inducir a la deserción a sus estudiantes, y analiza el proceso longitudinal de la deserción estudiantil y la explicación de cómo las experiencias de los alumnos en las instituciones conducen a diferentes tipos de abandono.

En este sentido Astin (1975) citado en Tinto (1987), define la deserción como el fracaso de las personas para obtener el título académico en un determinado periodo, que trae como consecuencia el análisis desde el punto de vista de las cuestiones de política institucional que conlleva a vislumbrar lo que las IES pueden realizar para reducir el abandono estudiantil.

Asimismo Tinto afirma que los propositivos individuales de cada estudiante, permiten también un punto de apoyo para el análisis de la deserción:

- Los compromisos y el abandono estudiantil, la voluntad personal aplicada al logro de las metas es un elemento para la persistencia en los estudiantes universitarios, pero a la inversa la ausencia de intención o compromiso constituye un componente crítico del proceso de abandono.
- Meta y compromiso con la institución, por su parte Cope Hannah (1985) citados en Tinto (1987), concluyeron que de todas las características individuales se denota que el compromiso con las metas educativas o profesionales es el determinante más importante de la persistencia estudiantil, y se encontró que las tasas de graduación son dos veces más altas en los estudiantes comprometidos con metas específicas vinculadas a una carrera, que entre los que mostraban incertidumbre acerca de su futuro.

Sin embargo de acuerdo con Rodríguez (2006), la institución en el proceso de deserción desempeña un escenario social muy importante, es decir que los comportamientos estudiantiles se pueden comprender si se les considera en el ambiente del contexto social establecido por otras

personas en la institución, lo cual impregna la vida cotidiana de la institución y que moldea las actividades de estudiantes y profesores. Tinto (1987), concluye que la institución en sus manifestaciones normativas y conductuales, tiene tanta responsabilidad por el fracaso de sus estudiantes como estos, o aún más.

MÉTODO

Como se mencionó con anterioridad, la presente investigación se llevó a cabo en la Universidad Pedagógica de Durango, concretamente en las maestrías en educación básica y maestría en educación campo práctica educativa.

La Universidad Pedagógica de Durango es una institución formadora de docentes, la cual, se creó siendo una unidad (101) dependiente de la UPN, posteriormente el día diez de junio de 1997 se convirtió en un organismo público descentralizado, con personalidad jurídica y patrimonio propio, como una institución de educación superior integrada al sistema estatal de educación, en coordinación con el órgano central del sistema que es la secretaria de educación cultura y deporte del gobierno del estado de Durango. Entre sus objetivos institucionales podemos citar, el desarrollar la capacidad crítica y propositiva de los alumnos y docentes; la promoción de la investigación como medio para la construcción de conocimiento pedagógico e innovar las prácticas educativas.

En ella se imparten licenciaturas (LIE, LE, LEPMI Y LEP), Maestrías (MEB Y MECPE) y Doctorado (Doctorado en Ciencias para el Aprendizaje), esta investigación está ubicada en el área de posgrado, concretamente en las Maestrías que aquí se imparte. La primera que se menciona, tiene como propósito el que, los maestros y profesionales de la educación que se desempeñen en educación básica, resignifiquen su práctica profesional a partir de la

profundización epistemológica, teórica y metodológica de los saberes educativos situados en los campos específicos de intervención, tiene como líneas de profesionalización las siguientes: estrategias docentes para la planeación, la innovación en la planeación didáctica, planeación docente y contenidos curriculares y los procesos de aprendizaje y planeación didáctica.

Por su parte la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa, se orienta hacia la formación de los profesionales de la educación caracterizándose por la profundización acerca de la construcción del conocimiento, mediante el análisis del ejercicio docente y la investigación en la búsqueda continua a la solución de problemas que la educación plantea. El programa de este posgrado tienen las siguientes líneas curriculares: líneas socioeducativa, línea pedagógica y línea metodológica.

Este trabajo se realizó bajo el modelo cualitativo, y se emplearon las técnicas de entrevista a profundidad, y cuestionarios focalizados. En el proceso de investigación se realizaron dos entrevistas a profundidad, a igual número de docentes considerados informantes clave que como lo menciona (Zeldicht, 1962, citado en LeCompte, 1988) “los informantes clave son individuos en posesión de conocimientos status o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestos a cooperar con el investigador”, (p. 186), en este caso se eligieron a dos personas que han tenido en diferentes momentos cercanía a la información relevante para esta investigación, que por sus características profesionales, administrativas, y de investigación (experiencia docente, experiencia como tutores, cargos administrativos relacionados con la titulación, y el área de posgrado en la institución), nos guiaran en el inicio de la búsqueda de los indicadores que señalaran las directrices posteriores de la investigación.

Las entrevistas a profundidad son entendidas como encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y los informantes, estos encuentros dirigidos hacia la comprensión de las

prospectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias y situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras. La entrevista en profundidad sigue el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuesta, (Taylor y Bogdan, 1992). Cabe aclarar que los datos recabados en las entrevistas a profundidad fueron utilizados únicamente para el diseño del cuestionario focalizado y no se tomaron en cuenta para el análisis.

El cuestionario focalizado, fue entregado a cuatro docentes involucrados como responsables de diferentes seminarios en las maestrías y como tutores de trabajos de tesis, que por sus antecedentes de titulación nos proporcionarían datos que a su criterio, constituyen el o los aspectos por los cuales existe bajo índice de titulación. La elección de los participantes se hizo con base a una selección de muestra de casos extremos, iniciándose este proceso con la consulta del listado de tesis de los alumnos titulados de la UPD, el cual se encuentra en la biblioteca de dicha institución, aunque esta información no surge del departamento de titulación, sí nos sirvió de base para encontrar las tendencias de titulación y los docentes-tutores que mas alto y bajo porcentaje tuvieran en dicho renglón. Eligiendo a dos profesores con porcentajes de alta titulación y dos con bajo índice de titulación. Para respetar la confidencialidad y anonimato de los informantes se les dan las siguientes claves: t1a, t2a y t1b (a alta titulación y b, baja titulación), de los cuatro cuestionarios entregados solamente fueron contestados tres, estos se utilizaron como fuente principal de información para este trabajo. Este tipo de cuestionario de acuerdo con Gutiérrez (1997) es una técnica muy parecida a la entrevista en profundidad pero va dirigida específicamente a situaciones concretas, es decir va dirigida a un individuo concreto caracterizado y señalado previamente por haber tomado parte de la situación o experiencia definida.

A diferencia de la entrevista a profundidad el cuestionario focalizado no revive toda la vida sino la reconstrucción de una experiencia personal concreta. De alguna manera el entrevistador conoce de antemano esta situación con los elementos, procesos y estructura total de la misma y la ha analizado sistemáticamente. Con base en estos resultados es que se elabora la guía de preguntas.

Una vez que se recogieron los instrumentos, se procedió a su análisis, éste se hizo mediante la inducción analítica la cual implica el examen de los datos en busca de categorías de fenómenos y de relaciones entre ellos; a tal fin se desarrollan tipologías e hipótesis de trabajo a partir de los casos iniciales que posteriormente van siendo modificadas con la aparición de nuevos casos (Robinson 1951). Para la validación del proceso de investigación se llevó a cabo la triangulación teórica, la cual de acuerdo con Denzin (1989), es la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, métodos de investigación, en el estudio de un fenómeno singular.

RESULTADOS

De acuerdo a la información recaba en los cuestionarios, podemos decir que son básicamente cuatro los aspectos que inciden en el proceso de titulación de los alumnos, estos son: factores relacionados con los alumnos, factores institucionales, factores relacionados con la suspensión de foros y talleres y factores asociados a la vinculación de los seminarios con el trabajo de tesis*.

Respecto a la primera categoría, los asesores coinciden en que tiene mucho que ver la actitud, el interés y la responsabilidad del tesista, en este sentido t1b nos menciona: compromiso e interés por parte de los estudiantes. Organización del trabajo personal de cada estudiante, definición de prioridades y constancia (perseverancia) en el logro de los propósitos personales de

los alumnos. De igual manera mencionan que los estudiantes deben tener una mejor organización del tiempo.

En referencia a esta categoría, (Tinto 1987), nos señala que entre los estudiantes existe incertidumbre entre los propósitos y el cambio pues no todos los estudiantes ingresan a posgrado con objetivos educativos y ocupacionales claros pero tampoco sus propósitos son inmutables durante todo el curso del recorrido universitario, porque según resultados de (Astin1982) la mayoría de los alumnos están inseguros respecto a sus metas universitarias y laborales a largo plazo. Según el mismo Astin, tres de cada cuatro estudiantes experimenta dudas educativas u ocupacionales durante el curso de sus estudios.

Así la incertidumbre relacionada con las metas educativas y ocupacionales es un rango muy frecuente e indica que puede ser una característica general del proceso longitudinal de esclarecimiento de metas de los primeros años de educación superior, muchas IES no lo consideran y prefieren tratarlo como una deficiencia individual más que un fenómeno del proceso institucional, (Rodríguez 2006).

Por otro lado Cope y Hannah (1985), concluyeron que de todas las características individuales se denota que el compromiso con las metas educativas o profesionales es el determinante más importante de la persistencia estudiantil y se encontró que las tasas de grado de titulación, son dos veces más altas entre los estudiantes comprometidos con metas específicas vinculadas con la carrera que entre los que mostraban incertidumbre acerca de su futuro.

En relación a los aspectos institucionales podemos encontrar que es el elemento de mayor influencia, ya que incide desde la asignación de tutores hasta la presentación del examen, lamentablemente interviene de manera negativa y perjudicial, tanto a los asesores como a los estudiantes, al respecto t2a nos comenta: los problemas político administrativos por los que

atraviesa la institución influyen de forma negativa ya que han ocasionado que por intereses políticos no se realice una adecuada planeación y organización de acuerdo a perfiles, además existe una total desvinculación entre la coordinación de investigación y posgrado con titulación.

En este sentido Vincent Tinto considera que la vida social e intelectual de las instituciones educativas incide en el correcto desarrollo de las diferentes actividades que se realizan en estas, pues los intercambios entre los diferentes actores del posgrado, dentro y fuera de la escuela, están basados en relaciones profesionales o contactos de amistad de carácter formal e informal, asegurando que si son más numerosos y densos más sana es la vida académica, además establece una estrecha relación entre los cambios de la vida social e intelectual de un posgrado y su eficiencia terminal† ya que esta refleja los cambios y modificaciones del ambiente académico en los programas de posgrado.

Referente a la vinculación entre los diferentes seminarios y el trabajo de titulación uno de los asesores (t1a) señala: que la vinculación en el caso de las materias metodológicas sería indispensable darle un seguimiento en la elaboración de tesis. También (t1b) comenta sobre la misma línea lo siguiente... “pienso que no solo debe existir vinculación (continuidad, secuencia) entre los seminarios de la línea de investigación, sino también una correspondencia entre de los contenidos de estos seminarios de investigación con el proceso de investigación que se sigue en la elaboración de los trabajos reales de los alumnos”. Si bien los asesores señalan que con el resto de los seminarios resulta complicado establecer un vínculo entre el trabajo de investigación y estos; en el caso de los seminarios de la línea metodológica sería un aspecto deseable.

Respecto a esta Categoría Rodríguez (2006) señala lo siguiente: la calidad de un posgrado en educación no depende del tipo de institución que lo ofrece, de la población objetivo que atiende o de la función educativa para la que forma, sino de un diseño curricular con un buen

nivel de congruencia interna, con objetivos alcanzables y una forma de operación totalmente coherentes con su propósito principal, a cargo de plantas académicas consolidadas y con apoyo en una infraestructura suficiente y actualizada.

En la cuarta categoría los asesores coinciden en que la suspensión de los foros y talleres influyó de forma negativa puesto que era un espacio en el que los estudiantes exponían sus avances, esto a su vez generaba que se apropiaran de su tema además de que podían recibir recomendaciones lo cual era de gran ayuda para la conclusión del trabajo en este sentido t1a manifiesta: “el hecho de presionarlos para que tuvieran algo que presentar ya era presión para avanzar en la tesis”. La misma Rodríguez (2006) menciona que, el trabajo colegiado entre académicos de un mismo programa de posgrado es una forma habitual de analizar lo que ocurre al interior de los procesos de formación que en él se generan, así como de buscar cada vez mejores experiencias para propiciar el aprendizaje. También en forma colegiada, con académicos de otras instituciones, analizan problemas comunes, comparten experiencias y organizan eventos para consolidar la formación de los formadores.

De acuerdo a la relación existente entre las diferentes categorías podemos inferir que: la categoría relativa a los aspectos institucionales es el elemento que influye de manera preponderante sobre los demás aspectos, como son aspectos relacionados con los estudiantes, aspectos relacionados a la vinculación entre los distintos seminarios y el trabajo de tesis y los aspectos relacionados con la suspensión de foros y talleres.

De igual forma se encontró que entre los elementos relacionados con la vinculación entre los distintos seminarios y el trabajo de tesis y aquellos relacionados con la suspensión de foros y talleres, se establece una influencia reciproca; así mismo existe una influencia de los aspectos asociados a suspensión de foros y talleres sobre los aspectos relacionados con los estudiantes.

Finalmente podemos decir que estos últimos no tienen ningún tipo de influencia sobre los otros aspectos, por el contrario los elementos asociados al papel de los estudiantes, se ven influenciados por los otros tres aspectos y juega únicamente el papel de depositario.

CONCLUSIONES

En esta investigación se rescató solamente la visión de los tutores y asesores que laboran en la UPD y que están directamente relacionados con los procesos de titulación incluyendo los aspectos académicos y administrativos.

De acuerdo con los resultados obtenidos en este trabajo podemos inferir que los aspectos institucionales son el elemento que influye de manera principal en el bajo índice de titulación, en las maestrías ofrecidas en la UPD, afectando de manera negativa a los otros aspectos que fueron mencionados por los tutores, como son: aspectos relacionados con los estudiantes (competencia investigativa, expectativas de titulación, actitud y responsabilidad, administración del tiempo y compromiso e interés), así mismo, aquellos relacionados con la suspensión de los foros y talleres y aspectos relacionados con la vinculación entre los seminarios y trabajos.

Podemos decir que los alumnos no tienen ningún tipo de influencia sobre los otros elementos, por el contrario los asociados al papel de los estudiantes, se ven influenciados por los otros tres factores y juega únicamente el papel de depositario.

Por lo tanto se puede decir que la dirección debe revisar la posibilidad de implementar nuevamente los cursos y talleres institucionales, ya que éstos tal como lo mencionaban los asesores coadyuvaban de manera importante para que los alumnos pudieran terminar los trabajos de tesis. De igual manera, se puede mencionar que otro de los hallazgos apuntan a la necesidad de establecer mayor vínculo entre los seminarios de metodologías y los avances de los trabajos

de tesis, así mismo, se plantea revisar los mecanismos institucionales de asignación de tutores con base a su perfil y trayectoria académica y principalmente debe tomarse en cuenta que éstos sean personas dedicadas a la investigación. De la misma manera, el trámite administrativo de titulación no sea burocrático y sea más ágil.

Además, mejorar los procesos académicos administrativos en torno a los procesos de investigación y titulación: asignación de tutores, trabajo de tutoría, lectoría, y trámites ante la comisión de titulación.

Por lo anterior, la investigación cumplió con los objetivos propuestos, como fueron identificar los aspectos tanto institucionales como los relativos a los estudiantes que inciden en que los alumnos de las maestrías de la UPD no estén alcanzando el grado académico. Así mismo se mencionaron una serie de alternativas para poder mejorar el nivel de titulación en los estudiantes.

Se puede concluir que la eficiencia terminal en los estudios de posgrado que se refleja en la obtención del grado en este nivel, está determinado por múltiples aspectos los cuales impiden alcanzar la eficiencia terminal deseable para considerarlo un parámetro de calidad.

Finalmente, se sugiere realizar más investigaciones con un enfoque holístico, es decir tomando en cuenta perspectivas de asesores y alumnos esto con el fin de aumentar las aportaciones que sobre el tema se encuentran, ya que la mayoría de las investigaciones que fueron consultadas hacen referencia sólo al punto de vista de los alumnos y este trabajo únicamente considera la perspectiva de los asesores, lo cual nos daría una visión más amplia y enriquecedora del tema.

REFERENCIAS

- Denzin, N. (1989). Strategies of multiple triangulation. The research act: a theoretical introduction to sociological methods.
- Gutiérrez, D. (2009). Las estrategias cognitivas y metacognitivas que utilizan los estudiantes de posgrado para la elaboración de su trabajo de grado. En Barraza, A., Gutiérrez, D. y Ceniceros, D. (2009). Alumnos y profesores en Perspectiva. (P. 16-48). México: Universidad Pedagógica de Durango.
- LeCompte. M.D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid. España. Ediciones Morata.
- Luna, B. (2011). Factores de la influencia en la gestión de la planeación académica para el logro de la eficiencia terminal del estudiante de educación superior. Trabajo presentado en el XI congreso nacional de investigación educativa del 11 al 17 de noviembre de 2011 en México D.F. recuperado el día 8 de diciembre de 2012. De: www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_13/1420.pdf
- Medina-Otero. T. (2011). Titulación: estrategias y acuerdos epistemológicos. Investigación universitaria multidisciplinaria. Vol. (8). 26-33. Recuperado el 29-noviembre de 2012. En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos>

Rébora, Emilia (1985). Eficiencia terminal en la facultad de filosofía y letras. En Ricardo Sánchez Puentes, pág. 98-113.

Rodríguez, E. (2006). Factores relacionados con el proceso de titulación de la maestría en educación de las cinco escuelas normales oficiales del Distrito Federal. Instituto politécnico nacional, México, D.F. Recuperado el 29 de noviembre de 2012. En: <http://www.eumed.net/rev/ced/11/jtq.htm>

Tinto, V. (1987). El abandono de los estudios superiores: una perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento. México. ANUIES –UNAM.

Villagra, M. y Casas, M. (2010). La falta de tiempo docente y otros avatares. Textos y pretextos que dificultan la elaboración de las tesis. Trabajo presentado en el I congreso argentino y latinoamericano de posgrados en educación superior del 12 al 14 de mayo de 2010. Recuperado el día 3 de diciembre de 2012. En www.edumar.cl/documentos/tit_final_cmc.pdf

FIGURA (S)

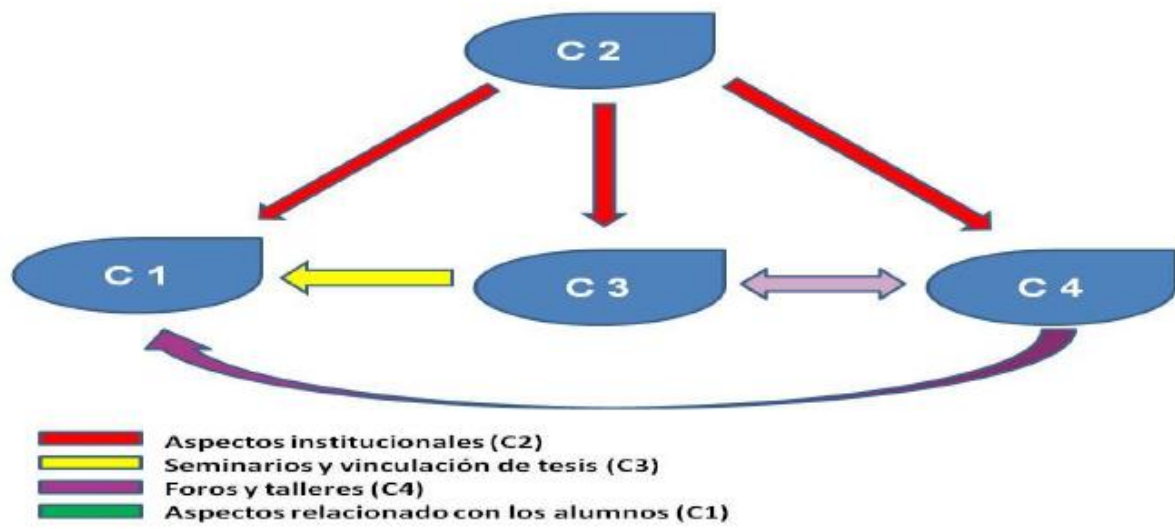


Figura 1

LA INFLUENCIA DE LOS MEDIOS EN LA OPINION DE LOS JOVENES SOBRE LA REFORMA EDUCATIVA EN MÉXICO

Chávez, L.¹, Cantú, R.²

^{1,2}Universidad Autónoma de Nuevo León Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica División de Estudios de Posgrado

l5chavez@yahoo.com.mx, ramon_cantu@yahoo.fr

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL

Eje temático: Política y Gestión educativa

a. Construcción, desarrollo y evaluación de políticas educativas

RESUMEN

Propósito: con la presente investigación se realizó una encuesta a 147 estudiantes de la FIME UANL, se expuso el tema de la reforma educativa en México. Se analizaron las variables independientes más significativas que repercuten en la reforma educativa y a su vez se expusieron los interrogantes que se hace la gente en cuanto a este tema. Para el trabajo de campo se realizó un cuestionario. Se empleó el MINITAB para análisis estadístico. Se precisa a través de este análisis la evolución del concepto de la reforma educativa, la presencia de los medios de comunicación y la percepción de los jóvenes sobre la reforma educativa. En cuanto a los resultados se encontró que la presencia de los medios de comunicación determina la opinión que los jóvenes tienen sobre la reforma educativa.

Palabras clave: medios de comunicación, privatización, calidad, reforma educativa.

INTRODUCCIÓN

Con la realización de esta investigación se pretende analizar la influencia de los medios de comunicación en la percepción de la gente sobre la reforma educativa.

Esta línea de investigación pretendemos conocer el impacto que han tenido en México los medios en la formación de opinión sobre la reforma educativa.

Desde los gobiernos de 1960 a la fecha han realizado manifestaciones políticas y sociales en torno a la reforma educativa en México. El bombardeo de opiniones ha sido constante y contradictorio. Donde los medios han jugado un papel crucial.

Por ser la educación un factor importante que impulsa el desarrollo económico de una nación es de suma relevancia ver en como va a trascender esta reforma educativa mexicana, en los alumnos, los profesores, los padres de familia, los sindicatos, el gobierno, las empresas y la sociedad en general.

Este trabajo describe y cuantifica el impacto que los medios tienen en la formación de opinión sobre la reforma educativa en la población joven de 20 a 25 años.

Se expondrán sólo los factores fundamentales relacionados con la reforma educativa en México.

El estudio se enfoca sólo a educación preescolar, primaria y secundaria. El estudio se circunscribe a la república mexicana.

MARCO TEÓRICO

En referencia al término (términos contenidos en la encuesta):

1. Calidad de la educación pública

Enseguida de un comparativo de ideas del ámbito pedagógico y lineamientos en la educación de trece regiones, en los años sesenta, "la creciente tendencia a considerar la educación como un producto antes que como un proceso" (Bauman, 2007: 24).

No es complicado conocer el porqué. La educación es resultado y proceso a la vez; sin embargo, desde las categorías de la actualidad, la problemática son logros, resultados y productos.

Y de acuerdo con “Las pruebas internacionales, al estilo Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) ratificaron con gran contundencia los resultados de las pruebas basadas en pequeñas muestras de los años anteriores: la generalizada ineptitud de la mayoría de los alumnos del país para resolver los problemas que plantea la vida moderna en matemáticas, en lenguaje y en ciencias. Asimismo, los análisis de las pruebas ratificaron la naturaleza compleja de los puntajes obtenidos, pues estaban estrechamente relacionados (en algunos países más que en otros) tanto con el contexto en el que viven los niños, como con la escuela a la que asisten. Pero en una época dada a la globalización y en una cultura orientada al éxito, fue inevitable que, desde la interpretación nacionalista, los pobres resultados se vivieran como un estigma” (Rodríguez, 2012).

En referencia a los términos:

- 2. No es privatizadora
- 7. No es únicamente laboral y administrativa
- 8. No compite con el SNTE

A partir de la creación del partido político Nueva Alianza en 2006. El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (S.N.T.E.) se le considera: “más que ser una organización autónoma representante de los intereses de los trabajadores de la educación, es ya un organismo público y político con un gran poder en la definición de políticas educativas, en el funcionamiento de la Secretaría de Educación Pública, y con un peso significativo en los

espacios legislativos a nivel nacional, estatal y municipal, que funciona, incluso, como una agencia de empleo” (Leyva, 2007:55).

Al no ser rígidas las reglas del juego, los dirigentes sindicales idean una serie de posibles respuestas a las influencias internas o externas. Eso ha sido una característica del SNTE, en especial desde 1989 (Arnaut, 1999; Loyo, 1997; Muñoz, 1996, 2005; Ornelas, 1995, 2006).

Y también, "El corporativismo puede ser definido como un sistema de representación de intereses en el cual las unidades constitutivas se organizan en un limitado número de categorías singulares, compulsorias, no concurrentes, ordenadas jerárquicamente y diferenciadas funcionalmente, reconocidas y autorizadas (si no es que creadas) por el Estado, y a las que se les concede un exclusivo monopolio de la representación dentro de sus respectivas categorías, a cambio de observar ciertos controles en la selección de sus líderes y en la articulación de sus demandas y apoyos" (Ocampo, 1992)

En referencia al término:

17. Aceptada por el magisterio

Refiere “La opinión pública desconfía de las evaluaciones que realiza el Estado; por eso, desde que se conocieron los resultados del Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMMS, por sus siglas en inglés) surgió la idea de crear un organismo autónomo que evaluara la educación, de un IFE educativo, un organismo independiente del poder, que no fuera juez y parte” (Rodríguez, 2012).

En referencia al término:

13. Resultados educativos múltiples factores.

Luego “Durante el gobierno foxista se cantaron loas a la transparencia y a la rendición de cuentas, pero el poder administrativo reaccionó conforme al patrón de su biografía autoritaria y paternalista.

Atribuyeron los bajos resultados a las políticas del pasado, a las reformas no hechas y también a las realizadas. Pero fueron incapaces de explicar qué significan los resultados de la prueba PISA, por qué los países obtienen esos, exactamente esos resultados y por qué los puntajes promedio de jóvenes mexicanos disminuyeron entre 2000 y 2003. Conminaron, en cambio, con el apoyo de especialistas del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) y de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), a elevar los ojos al terreno del espíritu y a reconfortarnos, a no desanimarnos, a mantener la calma y a redoblar esfuerzos” (Rodríguez, 2012).

En referencia al término:

14. Exámenes estandarizados, despidos

Por tanto “Una de las astucias de la película consiste en insertar un conjunto de propuestas, como si fuera la obvia respuesta a ese desastre. Sugiere un sistema de evaluación individual para los docentes, la asignación de plazas para los mejores, la instauración de un sistema de incentivos para quienes tengan los mejores puntajes y “consecuencias” negativas (no se atreven a mencionar los despidos) para los que obtengan los peores, así como la participación vigilante de los padres y de los maestros con base en los resultados de las pruebas de rendimiento. De esta forma, la tarea de mejorar la calidad queda enmarcada, teórica y prácticamente, en seis grandes supuestos concatenados:

a) la calidad de la educación mejorará, sin duda alguna, si se instala un sistema de evaluación individualizada para alumnos y maestros;

b) los docentes mejorarán su enseñanza, si se instala un sistema de incentivos basado en los resultados que obtengan sus alumnos;

c) los niños mejorarán su rendimiento individual, si sus maestros mejoran su enseñanza y si sus padres los apoyan con base en la información sobre su desempeño individual;

d) los padres participarán en las escuelas y mejorarán sus apoyos en la medida en que cuenten con información sobre el desempeño de alumnos y de maestros;

e) los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas de evaluación son resultado exclusivo de la enseñanza que reciben del maestro actual;

f) los resultados obtenidos por los docentes en la evaluación universal reflejan, de forma fehaciente, la calidad de la enseñanza que brindan” (Rodríguez, 2012).

En referencia al término:

18. Padres de familia, gestión y mantenimiento, cuotas, privatización Y que “Los especialistas de PISA y del INEE han alertado contra ese uso de los resultados, diciendo que los promedios son un constructo que, a menudo, oculta fuertes diferencias entre segmentos de la población y entre escuelas. En efecto, ese es el caso de México. Los informes de PISA encuentran que el rendimiento de los alumnos está condicionado por un conjunto de factores, tales como la condición económica y cultural de la familia. Encuentran, además, que tiene importancia decisiva la escuela a la que asisten.

Aún más, combatiendo los argumentos esgrimidos por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), Loret de Mola rechazó, de manera abierta, que las condiciones económicas afecten el rendimiento de los alumnos.

Significativamente, la noción de compensación no es usada por Denisse Dresser para referirse a los programas y acciones destinadas a los pobres, sino a la distribución del presupuesto entre los mejores maestros” (Rodríguez, 2012).

En referencia al término:

3. Certidumbre en la percepción económica de los maestros

Y que, “Durante mucho tiempo se creyó que los mejores maestros eran quienes tenían más experiencia y estudios. Justo Sierra, y con él toda una época que no acaba de morir, creía que el conocimiento dependía sustancialmente de un método de enseñanza. Y todavía Torres Bodet decía que el rendimiento dependía del nivel educativo de los maestros.

Esas creencias no estaban fundadas en evidencia alguna, pero parecían tan obvias que durante demasiado tiempo sirvieron de criterio para establecer los niveles del salario docente. Aún no se han abandonado, aunque diversas investigaciones hayan mostrado, de manera consistente y reiterada, que ni los años de trabajo (como proxy de la experiencia), ni la escolaridad del maestro están asociados, significativamente, al rendimiento de los alumnos.

Los aprendizajes que adquiere un estudiante en la escuela se entremezclan con los que ha adquirido y adquiere en el entorno, lo cual plantea uno de los problemas más indigestos para el pensamiento que ingenuamente simplifica la realidad. Ninguna prueba de rendimiento está en capacidad de distinguir, de manera disyuntiva y transparente, lo que solo se aprende en la escuela de lo que se aprende en el intercambio vital con el entorno. Por tanto, cuando se otorga un estímulo económico al maestro del alumno que tiene un alto rendimiento no solo se comete un error, sino, ante todo, una injusticia” (Rodríguez, 2012).

En referencia al término:

11. Capacitación de los maestros

Y, “En fechas recientes, algunos países de la región han puesto en marcha reformas con el propósito de incrementar la matrícula y las tasas de terminación de la educación primaria y secundaria, así como la creación de un cuerpo de profesores más efectivos mediante mecanismos de desarrollo profesional. Otras medidas incluyen mejorar la colaboración entre los sectores públicos y privados para el financiamiento educativo, evaluar la eficiencia educativa mediante la aplicación de pruebas estandarizadas a los estudiantes y la descentralización de la administración y la burocracia administrativas (ECLAC, 2004). Aunque estas reformas no han logrado todavía alcanzar sus objetivos referidos a la eficiencia, equidad y calidad educativas, merecen ser tomadas en consideración pues se mantienen en la primera línea de la reforma educativa y del establecimiento de políticas en la materia” (Santuario, 2007).

En referencia al término:

12. Maestros participan en la definición del proyecto educativo.

Además, “Una de las alternativas que el gobierno mexicano ha propuesto para lograr una educación básica de calidad consiste en otorgar mayor autonomía a los planteles educativos, de tal forma que éstos puedan tomar sus propias decisiones respecto a las vías para alcanzar sus objetivos.

Dar la posibilidad de autogestión resulta, en opinión de las autoridades educativas, una excelente oportunidad de propiciar un funcionamiento eficiente en las escuelas mexicanas, porque éstas se obligarían a sí mismas a desarrollar un trabajo colegiado, a adquirir mayor responsabilidad en su actuar, y a buscar nuevas formas de relacionarse con su entorno social. Por otra parte, las autoridades educativas centrales se comprometen a colaborar con las escuelas para desarrollar mecanismos de comunicación entre ambas que garanticen una ayuda oportuna, y una pronta y adecuada satisfacción de demandas y necesidades. Con esta propuesta se pretende no

sólo crear escuelas de calidad sino equitativas, porque una escuela de calidad desigual no puede fomentar la equidad. Para las autoridades educativas, no basta con satisfacer la demanda de cobertura educativa, es indispensable proporcionar educación de calidad, porque la cantidad por sí misma puede fructificar poco” (Santuano, 2007).

En referencia al término:

9. NO vulnera la estabilidad en el empleo

Menciona, “El proyecto de descentralización de la educación en México está contenido en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEBN). Tres fueron los componentes de este Acuerdo: formas de reorganización del sistema educativo, reformulación de los contenidos y los materiales, y revaloración de la función magisterial. El primero constó del federalismo educativo y la nueva participación social; el segundo no tiene desagregación alguna, y el tercero se integró con formación de maestros, actualización, capacitación y superación del magisterio en ejercicio, salario profesional, carrera magisterial, y nuevo aprecio social hacia el maestro” (Botero, 2004).

En referencia al término:

10. No control del magisterio

Puntualiza, “En el PRONAE se plantean las competencias de los diferentes ámbitos del sistema: federal, estatal, municipal y escolar. Sin embargo, sólo aparecen las responsabilidades de las escuelas. Se expresa claramente que: El conjunto de los profesores y directivos de la escuela asumirá la responsabilidad por los resultados educativos alcanzados en el transcurso del ciclo escolar y rendirá cuentas a los beneficiarios del servicio (alumnos y sus padres) por el desempeño de la escuela en su conjunto. Es decir, todo el andamiaje y la injerencia de los otros

ámbitos del sistema serían soportados por los docentes y directivos ante los beneficiarios. Ésta no es una relación de corresponsabilidad en el sistema.

Dadas estas características de la descentralización en educación, en México la autonomía de las escuelas es mínima (aunque se pretende cambiar en el PRONAE)” (Botero, 2004).

HIPÓTESIS

La opinión de los jóvenes de 20 a 25 años sobre la reforma educativa es producto de la influencia de los medios de comunicación.

MÉTODO

Mediante la aplicación de una encuesta (ver anexo 1) a 147 jóvenes de entre 20 y 25 años formamos una base de datos 28 campos por 147 registros.

Con las 7 variables referente a la presencia de los medios de comunicación realizamos una clasificación de esas variables mediante un dendrograma y analizamos los grupos de variables.

Acto seguido y utilizando las 18 variables donde se capta la opinión que los jóvenes tienen sobre la reforma educativa utilizando un dendrograma formamos grupos de variables y las analizamos su similitud.

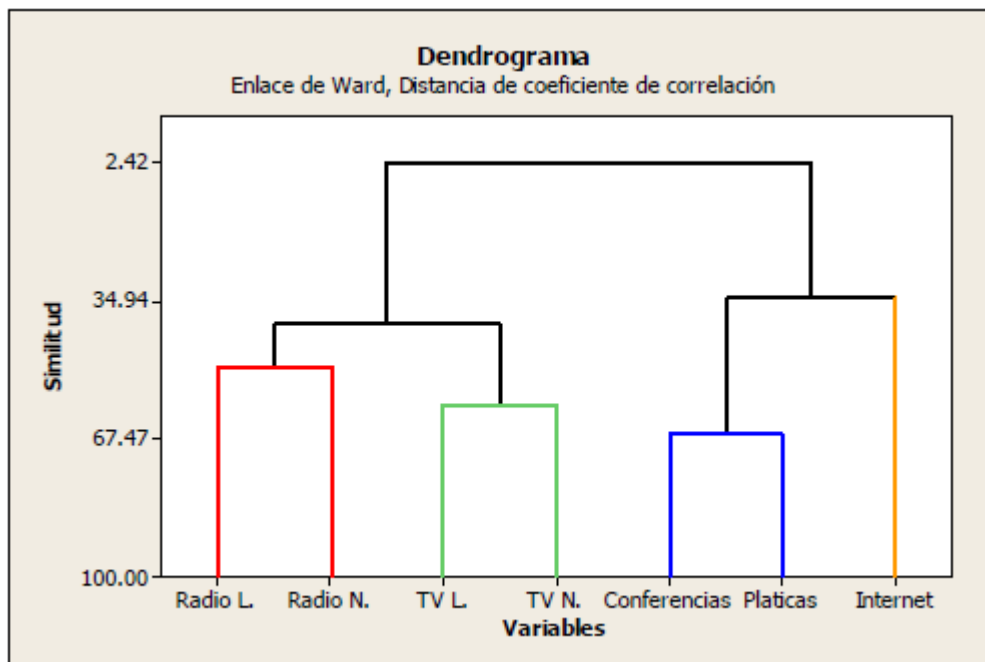
En forma independiente realizamos agrupaciones de individuos por una parte con las 7 variables referentes a los medios y también agrupamos a los individuos. De igual manera agrupamos individuos en base a las variables donde captamos su opinión sobre la reforma educativa.

Mediante el análisis discriminante constatamos la consistencia de los grupos buscando un alto porcentaje de clasificados correctamente.

Con los grupos de individuos formados a partir de las 7 preguntas referentes a medios y los grupos de individuos formados en base a sus respuestas a las 18 preguntas que definen su opinión sobre la reforma educativa, elaboramos una prueba de chi cuadrada y de esta manera evaluamos la influencia de los medios en la opinión sobre la reforma educativa de los jóvenes.

RESULTADOS

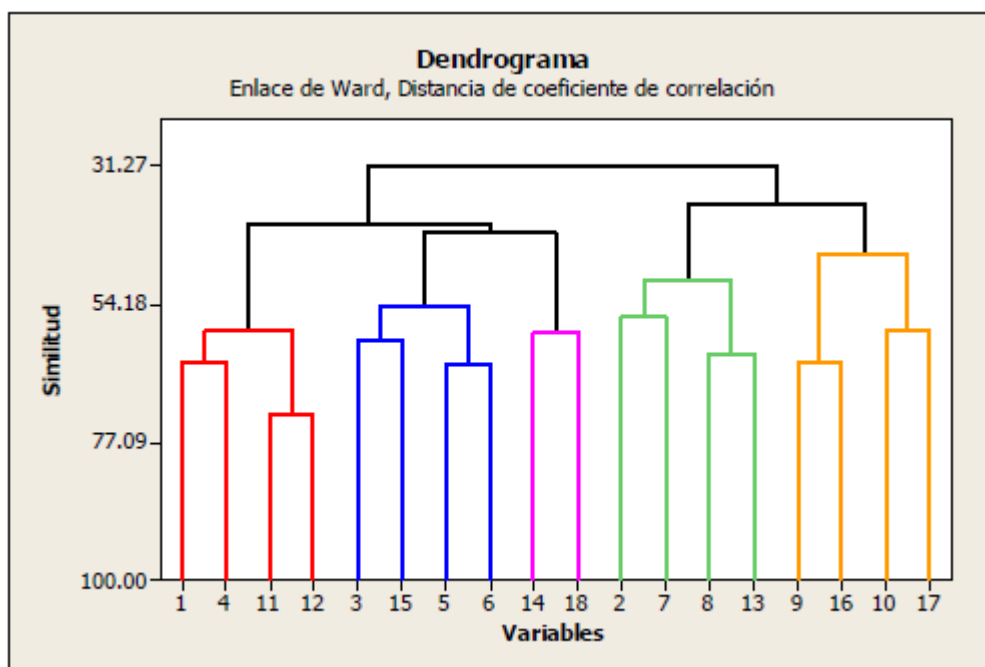
El insumo de nuestro es una encuesta que mostramos en el apéndice 1, iniciamos con la elaboración de un dendrograma con las 7 variables referentes a los medios que a continuación mostramos.



En este dendrograma observamos que tanto radio local como radio nacional son percibidos muy cercanos desde la perspectiva de los jóvenes, de igual manera la TV nacional y la TV local

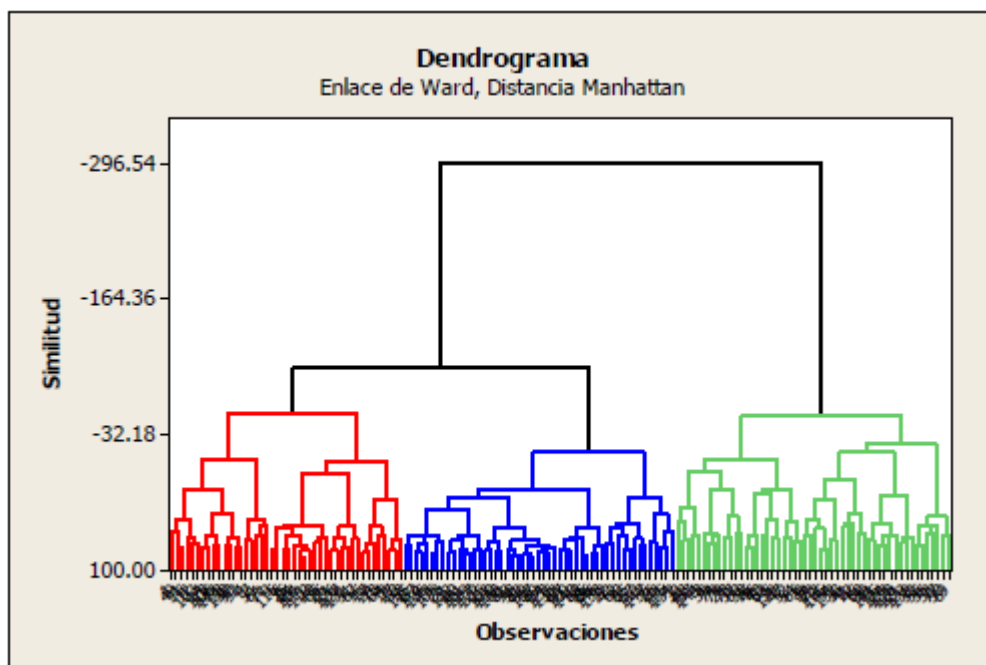
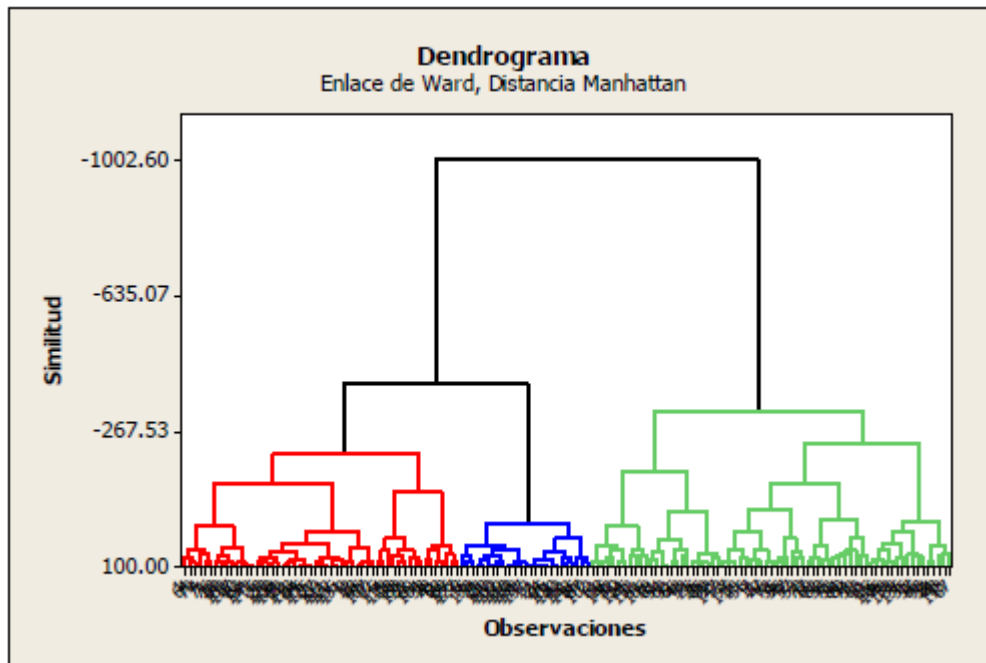
son próximos también Conferencias y Pláticas las considera el internet lo consideran aparte de todos los medios muy próximas.

A continuación mostramos el dendrograma correspondiente a las 18 variables relacionadas con la opinión que tienen los jóvenes sobre la reforma educativa. Podemos observar que las variables 2 y 7 que en la encuesta (Anexo 1) son las afirmaciones “No es privatizadora” y “No es únicamente laboral y administrativa”. La proximidad nos indica que el nivel de acuerdo sobre estas dos afirmaciones es similar, de esta manera se forman 5 grupos donde las afirmaciones son aceptadas de la misma manera: El grupo 1 incluye las afirmaciones 1, 4, 11 y 12; grupo 2 incluye a 3, 15, 5 y 6; el grupo 3 contendría las afirmaciones 14 y 18; grupo 4 2, 7, 8, 13 y por último el grupo 5 que contiene las afirmaciones 9, 16, 10 y 17.



En el dendrograma que a continuación se presenta se agrupan los individuos en base a las 7 variables correspondientes a la presencia de los medios percibida por los jóvenes.

También generamos grupos de individuos en base al nivel de acuerdo en las 18 afirmaciones sobre la reforma educativa el dendrograma correspondiente se muestra a continuación.



Con los tres grupos de individuos formados a partir de las 7 preguntas referentes a medios y los tres grupos de individuos formados en base a sus respuestas a las 18 preguntas que definen su opinión sobre la reforma educativa, elaboramos una prueba de chi cuadrada obteniendo que Chi-cuadrada de Pearson = 294.000, GL = 4, Valor P = 0.000 por lo que rechazamos la hipótesis nula de no influencia de los medios de comunicación en la opinión de los jóvenes sobre la reforma educativa, el listado de la prueba se encuentra en el Anexo 2.

Por lo tanto existe la influencia de los medios en la opinión sobre la reforma educativa de los jóvenes.

CONCLUSIONES

Nuestro trabajo nos lleva a la conclusión de que los medios determinan la opinión que los jóvenes tienen sobre la reforma educativa el nivel de significancia de cero al aplicar la prueba de Chi-cuadrada así lo indica. La generación de los 3 grupos de individuos en base a las variables medios y los 3 grupos de individuos formados a partir de las 18 afirmaciones sobre la reforma educativa nos permitió aplicar esta prueba no paramétrica. También observamos cómo se agrupan los medios a excepción del internet al que consideran independiente.

REFERENCIAS

Arnaut, A. (1999). La federalización educativa y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación". Federalización e innovación educativa en México.

Bauman, S. (2007). Los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona: Gedisa.

- Botero, F. M. (2004). El programa escuelas de calidad en el marco de la política de descentralización educativa en México. (PRISMA, Ed.) Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 165.
- Loyo, A. (1997). Las ironías de la modernización: el caso del SNTE. Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio (1988-1994).
- Marín, K. F. (2011). Diseño institucional del SNTE: base del poder político de sus dirigentes. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32519319002>
- Muñoz, A. (1996). Continuidad y cambio en el sindicalismo mexicano dentro del marco de la reestructuración corporativa: el caso del SNTE.
- Muñoz, A. (2005). Magisterio en plataforma educativa 2006. (O. <http://www.observatorio.org/plataforma2006/3_Magisterio.pdf>, Ed.) Observatorio Ciudadano de la Educación, Cuadernos de trabajo para foros regionales(3).
- Ocampo, R. A. (1992). Teoría del corporativismo. Ensayos de Philippe C. Schmitter. Guadalajara, Jalisco: De la Universidad de Guadalajara.
- Ornelas, C. (1995). El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo. México: CIDE-FCE-Nafin.

Ornelas, C. (2006). El dominio del SNTE (Vol. II). México: DGE Ediciones.

Rodríguez, P. G. (2012). Sombras y luces de un filme. RLEE, XLII(2), 7-47.

Santuario, A. A. (2007). Globalización, reforma educativa y las políticas de equidad. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 267.

ANEXO 1

Términos asociados a la REFORMA EDUCATIVA							
6 es totalmente de acuerdo y 1 totalmente en desacuerdo							
		Desacuerdo			Acuerdo		
		1	2	3	4	5	6
1	Calidad de la educación pública						
2	NO es privatizadora						
3	Certidumbre en la percepción económica de los maestros.						
4	Promoción y desempeño como docente						
5	Publicidad fidedigna						
6	Claridad de propósito						
7	NO es únicamente laboral y administrativa						
8	NO compite con el SNTE						
9	NO vulnera la estabilidad en el empleo						
10	NO control del magisterio						
11	Capacitación de los maestros						
12	Maestros participan en la definición del proyecto educativo						
13	Resultados educativos múltiples factores						
14	Exámenes estandarizados, despidos						
15	Maestros, bajo desempeño, excluidos						
16	Respeto derechos laborales						
17	Aceptada por el magisterio						
18	Padres de familia, gestión y mantenimiento, cuotas, privatización						
<p>Ordena los medios en los que se maneja la información sobre la REFORMA EDUCATIVA.</p> <p>7 es el <u>mas</u> importante, 1 es el menos importante. Los números 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7 se deben colocar uno en cada casilla del renglón RESPUESTA.</p>							
	RADIO Local	TV Local	RADIO Nacional	TV Nacional	Conferencias	Platicas	Internet
RESPUESTA							
EDAD		MATRICULA				GENERO	

ANEXO 2

Estadísticas tabuladas: C85, C84

Filas: C85 Columnas: C84

	1	2	3	Todo
1	44	0	0	44
2	0	52	0	52
3	0	0	51	51
Todo	44	52	51	147

Contenido de la celda: Conteo

Chi-cuadrada de Pearson = 294.000, GL = 4, Valor P = 0.000

Chi-cuadrada de la tasa de verosimilitud = 322.203, GL = 4, Valor P = 0.000

V-cuadrada de Cramer 1
 Kappa 1
 r de Pearson 1
 Rho de Spearman 1

Goodman - Kruskal

Variable
 dependiente Lambda Tau
 C85 1 1
 C84 1 1

Mediciones de concordancia para las categorías ordinales

Pares	Número	Medidas de resumen	
Concordante	7184	D de Somers(C85 dependiente)	1
Discordante	0	D de Somers(C84 dependiente)	1
Empates	3547	Gamma de Goodman y Kruskal	1
Total	10731	Tau-b de Kendall	1

Prueba de concordancia: Valor P = 0

LA REFORMA INTEGRAL DE LA FORMACIÓN NACIONAL DE MAESTROS

Muñoz, T.¹, Ponce, M. G.², Mancillas, N. T.³

^{1,2,3} UAC, Universidad Autónoma de Coahuila, México.

tmunozlopez@yahoo.com; lupitaponce52@hotmail.com; nestor_mancillas@hotmail.com

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL
Eje Temático: Políticas y Gestión Educativa
a. Construcción, desarrollo y evaluación de políticas educativas

RESUMEN

Se presenta un estudio del origen, evolución histórica y condiciones actuales de las Escuelas Normales de México y la Formación Inicial de los Profesores de Educación Básica, con la pretensión de construir escenarios de su futuro inmediato. En los aspectos contextuales de estos escenarios se analizan las políticas internacionales para la educación superior donde se encuentran inmersas las Normales, el Nuevo Contexto de las políticas nacionales de la educación superior, las políticas internacionales más relevantes para las Escuelas Normales y finalmente, las tendencias de la Nueva Educación mexicana, centrada en el estudiante y el aprendizaje, tanto como su operación con enfoque basados en competencias. La metodología fue un análisis crítico de propuestas, enfoques y opciones viables de sincretismo metodológico e isomorfismos estructurales en formato ensayo. Los resultados del análisis nos indican que la educación Normal mexicana requiere profesionalizarse con dos años de formación básica de mayor nivel, dos años de especialización docente y un año adicional de práctica docente, si es posible como internado pedagógico. Se concluye que la Formación de Maestros de Educación Básica se dirige a formar parte de claustros universitarios o un Instituto Nacional de Maestros autónomo, que atienda a todos los docentes del país de todos los niveles, fuertemente orientado al Posgrado y a la

Investigación, y con características de evaluación de la calidad, asignación de acreditaciones y certificaciones de sus docentes en función de estudiantes.

Palabras clave: Escuelas Normales. Formación de profesores. Competencias.

INTRODUCCIÓN

La Educación Normal tradicional para la formación inicial de profesores

La formación institucional de profesores tiene como precursor al francés José Lakanal fundador de la primera Escuela Normal del Mundo en París, el 20 de enero de 1795. En México, la obligación histórica de educar a la población trae consigo la idea de depositar esta responsabilidad en personas preparadas para tal fin, y se prioriza la formación de profesores una vez consumada nuestra independencia.

No obstante, el gremio de maestros fue abolido en 1814, y el Ayuntamiento de la Ciudad de México se hizo cargo de examinarlos y darles licencia para el ejercicio docente. La primera formación generalizada de maestros (como monitores) fue la Normal lancasteriana con el sistema de enseñanza mutua en la segunda mitad de 1823, que subsistió poco tiempo. En 1824 se dispuso el establecimiento de la Escuela Normal de Enseñanza Mutua en Oaxaca y al año siguiente se funda la Normal de Zacatecas y luego en 1828 se abrió en Guadalajara y Chiapas.

La primera Escuela Normal Superior nació en la ciudad de México por la Universidad Nacional Autónoma el 23 de septiembre de 1924, por decreto del General Álvaro Obregón.

La formación de profesores siempre estuvo ligada al Estado, y se crean múltiples instituciones y políticas educativas con el fin de atender este servicio a nivel nacional, así, desde 1833 se propicia formalmente la libre enseñanza, Valentín Gómez Farías funda más escuelas Normales, se crea la Escuela Normal para profesores de Coahuila 1894, la Normal Superior

Miguel F. Martínez de Monterrey en 1870, en 1917 la Escuela Nacional de Altos Estudios (1910) se dedica a la formación de maestros de secundaria, preparatoria y profesional.

La tendencia democrática y popular se refuerza 1933 cuando se promulga la pedagogía socialista y la Escuela Regional Campesina, encargada de los estudios Normales rurales en 1938, y se crea en 1936 el Instituto de Preparación del Profesorado de Enseñanza Secundaria con Lázaro Cárdenas del Río, en el contexto del restablecimiento de la Escuela Normal para Maestros no titulados y la multiplicación de primarias, secundarias federales, internados indígenas, y normales rurales.

Para 1942 se establece el Plan de Estudios de 6 años, la Enseñanza Normal Rural obliga el aprendizaje agrícola y de industrias rurales, y hay un declive continuo de la Educación rural hasta los setentas. En el ínterin se crea en 1944 el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, y en 1948 la Escuela Nacional para maestros de jardines de niños. Ya para 1952 a 1958 se impulsan las ideas de reforma en la Escuela Normal Superior, el establecimiento del profesorado de carrera de la UNAM y se autorizan Investigadores de tiempo completo. En 1962 se crea la Escuela de Graduados y Centro de capacitación para la enseñanza tecnológica del IPN con la UNESCO. Culminando el esfuerzo de coordinación de la formación de docentes, en 1971 se crea la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio y en 1975 el Plan Nacional de estudios de enseñanza normal.

La Formación de Profesores actual está presionada por cambios en los nuevos escenarios internacionales, el vertiginoso desarrollo tecnológico y los nuevos paradigmas sociales que transforman las instituciones tradicionales desde sus fundamentos y principios.

El Documento Base para la Consulta Nacional sobre la Reforma Curricular de la Educación Normal, de Julio de 2011, menciona que, lograr una educación que desarrolle todas

las facultades del ser humano para atender con éxito las exigencias de la vida diaria es hoy, una de las prioridades de la educación que ofrece el Estado. De este modo se trata de elevar la calidad educativa y los aprendizajes.

Argumentan también que, los cambios realizados curricularmente en educación básica, en particular, la adopción de un enfoque orientado por competencias, son un referente fundamental para revisar los procesos de formación inicial de los futuros maestros. Insisten en que es innegable la brecha entre la formación y la práctica docente, entre lo que se enseña y aprende, entre lo que se certifica y los resultados de las evaluaciones, de ahí que estos nuevos programas tengan el propósito central de desarrollar y promover en los futuros profesores un conjunto de competencias genéricas y profesionales que den paso a otra forma de ejercer la docencia (SEP-DGESPE, 2011)

Ambas condiciones están orientando los nuevos derroteros pedagógicos de las Escuelas Normales y la Formación de Maestros. No obstante, las condiciones políticas internacionales, nacionales y los grupos de interés también buscan participar en el juego, por lo cual será necesario otear en estos aspectos en el presente trabajo.

MARCO TEÓRICO

Muñoz, Hernández y CuFarfán (2009) nos indican que las escuelas Normales y los Programas de Formación y Actualización de Docentes en este siglo se han movido también aunque muchos no lo vean; ahora, en la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica han comenzado a sentir cada vez más lejos el cálido cobertizo sindical y se incorporan a las políticas Nacionales de Educación Superior que están centradas tanto en el grado académico del docente, como en su productividad en cuatro rubros: la docencia, la generación innovadora

del conocimiento en Cuerpos Académicos, las tutorías y la gestión institucional a través de organizaciones colegiadas. Todo ello como base para el reconocimiento del Perfil Deseable del docente de PROMEP, la autorización de nuevas plazas y becas en este esquema directamente por la SESIC, la promesa de alcanzar las bolsas de los estímulos individuales al desempeño y la calidad docente, su ingreso al SNI, y la asignación de recursos por medio del PROFEN.

Insisten en que el perfil del docente facilitador probablemente sólo lo tienen en la práctica pocos maestros y los docentes jóvenes (y no todos, sólo la actual generación de reemplazo), incorporados a los nuevos rumbos de la educación centrada en el estudiante y el aprendizaje, y de la metacognición con enfoque constructivista. Es una buena base para construir la nueva matriz disciplinaria de la docencia, las comunidades epistémicas de investigación en las Normales, e integrar un nuevo modelo en forma participativa.

Pero abordemos el problema desde cuatro perspectivas:

1. Las Políticas Internacionales para la Educación Superior

Indica Acosta (2001) que la agenda de la nueva generación de reformas universitarias en América Latina... es producto de la combinación entre relaciones de poder, políticas públicas y cambios institucionales. Agencias gubernamentales y dirigentes universitarios, autoridades públicas y autoridades universitarias, configuraron, en base a la experiencia de los años noventa, un conjunto de arenas de política y de políticas con los asuntos que requieren ser incluidos como parte de la nueva agenda de transformaciones. Afirma que si en la década de los noventa, evaluación, calidad, diversificación, eficiencia, competitividad, se convirtieron en las cuestiones críticas, lo que hoy tenemos gira en torno a temas como "profundización" de la diferenciación institucional, "internacionalización" de la educación universitaria, "acortamiento" de los ciclos del pregrado, "descentralización" de la gestión institucional.

El estudio de Izquierdo Sánchez (1998) sobre Políticas y experiencias de evaluación de académicos es un referente obligado de este escrito, y muestra el surgimiento de las políticas estatales sistemáticas de evaluación institucional o de programas de educación superior como una creación del siglo XX (citando a Kells, 1996: 239) donde para Europa, las iniciativas más visibles corresponden al Reino Unido, Francia y Holanda, entre 1983 y 1985, y a partir de 1989, México, Chile, Brasil y Colombia (Brunner, 1991). Considera Izquierdo que en la política educativa de los sistemas de educación superior de estos países surgió el "Estado Evaluador", una política hacia el sistema y hacia la ciencia y la tecnología, que liga el financiamiento a la evaluación de resultados, con un fuerte control del gasto y de las prioridades de las Instituciones de Educación Superior (IES) por parte del Estado (Neave, 1990: 5-16).

Siguiendo con su análisis en base a Cornoy (1975), Izquierdo plantea que hay tres categorías las reformas del programa de ajuste estructural del sector educativo desde las instituciones internacionales de crédito:

1. Reformas por motivos de competitividad. Entre ellas ubica la descentralización, la centralización, mejoras en la gestión de los recursos educativos y en las prácticas de contratación y formación del personal docente para "adaptarse al cambio en la demanda de calificaciones - tanto en el mercado de trabajo nacional como en el mundial-, y a las nuevas maneras de organizar la obtención de los resultados escolares y las calificaciones profesionales". Aquí entran: la "búsqueda de la excelencia" y mayor productividad, la "garantía de la calidad", y las mejoras en la eficiencia y eficacia de los recursos destinados a la educación, con evaluación en todos los niveles del sistema y los docentes.

El BM recomienda transferir los recursos dedicados tradicionalmente a la educación superior hacia la educación básica, porque el "rendimiento" en este último nivel es superior al

obtenido en el primero. Esto concuerda con los planteamientos de Gary Stanley Becker, premio Nobel en 1992.

2. Reformas por motivos financieros. Entre ellas ubica la privatización de la enseñanza media y superior y la reducción del costo por estudiante en todos los niveles, la reducción del presupuesto asignado a la educación superior y una mayor supervisión y control sobre las diferentes funciones del sistema, y el otorgamiento de los fondos previa evaluación mediante concurso. Adicionalmente, la contención de los salarios de los docentes, el aumento del número de estudiantes por clase y hacer un uso más de las instalaciones con más turnos. El BM sugiere desvincular los niveles de remuneración de las escalas por implantación de programas de estímulos al desempeño, independientes del salario y de las prestaciones previa evaluación.

3. Reformas por criterios de equidad. Entre ellas ubica los programas destinados a una mayor atención y apoyo a la enseñanza básica, requerida por grupos de ingresos más bajos, los orientados a las mujeres, a las minorías, a las poblaciones rurales y a otros grupos con rezago educativo (Izquierdo refiere a Carnoy, 1995: 733-41).

2. El Nuevo Contexto de las políticas nacionales de las Normales en la Educación Superior Mexicana

Las políticas Nacionales para la Educación Superior son una caja de resonancia de las políticas internacionales en la materia. La prospectiva de nuevas realidades para la Educación Superior necesariamente está ligada al surgimiento de las políticas del Estado Evaluador que reemplaza en la posmodernidad mundial al Estado Nacional Socialista y Nacional Revolucionario, con sus atributos en México de Estado paternalista, patrimonialista, benefactor y propietario.

Las Políticas consolidadas en ES están ligadas estrechamente a las “recomendaciones” internacionales, y en México han tomado sus rasgos fundamentales con matices idiosincráticos. Entre ellas tenemos el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) con sus vertientes de reconocimiento de Maestros Perfil Deseable y Cuerpos Académicos, el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), los estímulos económicos como Reconocimiento al Desempeño Docente, la Acreditación de Programas de Calidad (Ej. Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, CIEES), la Certificación de personas, organizaciones e instituciones, la flexibilización de titulaciones para obtener la Licencia de ejercicio profesional, los Programas de Desarrollo Institucional. P. Ej. PIFI o el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal PEFEN.

De hecho, en las nuevas condiciones de la educación superior todo depende del nivel académico y la productividad de los docentes, asumiendo que el mejoramiento del Servicio Educativo es un reflejo y consecuencia de las actividades de Docencia, Investigación, Tutorías y Gestión Institucional requeridas al Docente. Es necesario considerar que esto es una modernización refleja de las políticas internacionales como lo muestra el concentrado de Izquierdo (op. cit.) en la siguiente

Tabla 1. Recomendaciones de evaluación de académicos por organismos multinacionales, según Moura y Levy, 1997; Carnoy, 1995; CEPAL-UNESCO, 1992; Díaz Barriga, 1996; OCDE, 1987 y 1995; UNESCO, 1993 y 1995. (Tomado de Izquierdo, 1998)

ORGANISMO/ CARACTERÍSTICAS	PROPÓSITOS DE EVALUACIÓN	TIPOS DE LA EVALUACIÓN PRACTICAR	DE A Y	SISTEMA DE ESTÍMULOS ECONÓMICOS	CONTEXTO
-------------------------------	--------------------------------	--	--------------	---------------------------------------	----------

		MECANISMOS DE EVALUACIÓN		
UNESCO	competitividad	autoevaluación; evaluación de pares; evaluación externa	si	Otros apoyos: recursos, cargas, remuneración, promoción, definitividad, retiro, libertad académica
CEPAL OREALC	Y productividad, eficiencia y efectividad	evaluación interna y externa desempeño	claro sistema de estímulos	
OCDE	productividad, rendición de cuentas, eficiencia y eficacia	evaluación del desempeño de los individuos	estímulos positivos y negativos	Competencia; especialización; definitividad; retiro; creciente, edad promedio de los académicos.
BM, BID, FMI	productividad; rendición de cuentas; disminución del gasto público	evaluación externa del desempeño de los individuos	estímulos relacionados con la evaluación y ajenos al salario	competencia por financiamiento; el académico como productor de mercancías ante las leyes de la oferta y la demanda

Los efectos en la planeación en la Educación Superior han sido generalizados y de una gran amplitud y profundidad. Entre ellos tenemos,

- Programa Integral de Fortalecimiento Institucional
- Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado
- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, COPAES
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES)
- CA registrados en el PROMEP-SESIC y su grado de consolidación
- Profesores TC con perfil deseable registrados en el PROMEP-SESIC
- PTC en el SNI o en el SNC

- PE de posgrado registrados en el Padrón Nacional de Posgrado, PNP

3. Las políticas internacionales para las escuelas normales en diferentes países

El contexto internacional de la Educación Superior evidentemente influye sobre el nacional, de tal forma que se explica la influencia que tiene o tendrá, también por modernización refleja, el desarrollo de una nueva perspectiva en la formación de profesores mexicanos.

En una síntesis, el análisis comparado que efectúa Rosales Medrano (2009) muestra una perspectiva iluminadora sobre los nuevos rumbos de las Escuelas Normales a nivel internacional respecto a la duración de los estudios y la Profesionalización docente, los requisitos para ser docente, y los niveles académicos prescritos en donde se estudia para ser docente.

En Estados Unidos desde 1946 se estableció la licenciatura como nivel mínimo para ser docente de primaria, tener formación inicial de licenciatura y estudios de especialización o maestría en área o disciplina afín al campo educativo, además de un internado en una escuela de desarrollo profesional (docente) y con aprobar el examen nacional para ejercer. En Inglaterra en los años sesenta se creó el Bachelor of Education, para formar profesores de primaria y secundaria. En España desde 1970, los maestros de educación preescolar y primaria se han formado en escuelas universitarias de primer ciclo y se les certifica como diplomado y en Francia desde 1979 la formación de docentes de nivel básico se elevó a rango universitario.

En la mayor parte de los países del mundo la formación del magisterio de educación básica tiene la problemática de profesionalización. En Estados Unidos desde el siglo XIX las escuelas normales, están en las universidades o los colleges con programas de cuatro años y que hoy es de cinco. Para profesionalizar la enseñanza en Estados Unidos desde 1986 se recomienda aumentar la profesionalización del conocimiento a través de los cambios administrativos y la investigación con una licenciatura, después un posgrado universitario en educación, y un internado de tipo

clínico en un centro de desarrollo profesional. Se recomiendan también las Escuelas de Desarrollo Profesional para cambiar la forma de educar, mejorar la formación inicial, la colaboración en investigación educativa, y asumir nuevos compromisos entre los docentes en servicio, los profesores en formación y la estructura universitaria. Todo descansa en una competencia profesional verificada de los profesores sobre el conocimiento formal de la profesión y de que tenga autonomía para desempeñarse en su campo ocupacional.

En la formación de profesores de primaria y secundaria en Inglaterra desde la reforma de 1970 se cursan estudios superiores al menos de dos años previos a su formación profesional, formación teórica y práctica con duración de dos años y luego una formación permanente de carácter obligatorio. Hoy se discute el sentido de la formación integral y la práctica en escuela como parte de la formación del profesorado de educación básica.

En Francia los estudios de Magisterio desde 1979 adquirieron rango universitario y desde 1991 la Formación de profesores de primaria y de secundaria. En 1989 se suprimieron las Normales y fueron sustituidas por los Institutos Universitarios de Formación de Maestros (IUFM), y desde 1992 todos los aspirantes al concurso de plazas de primaria o de secundaria requerían una licenciatura equivalente a tres años de estudio en la universidad, mas dos años de formación profesional en esos Institutos.

En la Formación de profesores en España las Normales, a partir del Plan de 1971, pasaron a formar parte de la estructura universitaria y su nombre fue sustituido por el de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica. El título de maestro se transformó en Diplomado Universitario de Educación General Básica, con tres años de estudio después del bachillerato, pero no se les ha concedido el nivel licenciatura docente de educación

primaria porque sin la licenciatura en términos formales, reciben una formación profesional incompleta.

El profesorado mexicano de educación primaria tiene una formación profesional de cuatro años, en términos reales recibe una formación escolarizada de tres años y un año de prácticas profesionales.

La formación de profesores en Portugal (son funcionarios públicos) se suspendió con el cierre de las Normales entre 1926 y 1974. Como en México, el Estado portugués no acepta la existencia de un saber científico propio de la profesión docente, y otorga prioridad a una racionalidad técnica que sólo considera importante la planeación, el orden y las habilidades didácticas en los procesos educativos, por lo que la función del profesor se reduce a la transmisión de los conocimientos y valores producidos desde otras profesiones (Popkewitz, 1994).

En Alemania en 1973, El Plan General de Educación requería para la formación de profesores asegurarles a todos una educación académica de nivel universitario y una formación profesional como garantía de su competencia. Hoy todos los docentes de nivel básico reciben una formación universitaria.

Para lo que en México sería educación primaria y secundaria, la carrera docente contempla estudios de seis a ocho semestres de duración; para quienes se desempeñarán como docentes en escuelas preparatorias, superiores o especiales, los cursos tienen una duración de ocho a diez semestres.

Sintetiza lo anterior Rosales Medrano (2009):

1. La formación que los maestros han recibido a lo largo de la historia de la profesión docente en los distintos países del mundo, no puede ser considerada como estrictamente profesional, en el sentido de formación de tipo superior.
2. Los ingleses y estadounidenses están planteando que los profesores de educación básica cursen la licenciatura que más les agrade y después realicen estudios de posgrado en educación, con un internado pedagógico, como requisitos para ejercer la profesión docente.

Si nos preguntamos qué tipo de formación es deseable para los profesores de educación básica este autor considera que la calidad en la formación profesional no es un problema académico, sino fundamentalmente ideológico, y vemos que la tendencia nacional es: formar al docente para que sepa enseñar, es decir, para que maneje las técnicas y estrategias de enseñanza más adecuadas.

Argumenta que:

- La imagen del aula con alumnos y maestro expresa un tradicionalismo que los teóricos de la Escuela Nueva criticaron con gran precisión hace cien años.
- La socialización de ideas supuestamente novedosas, difundidas desde la década de los ochenta a nuestros días, a saber: el constructivismo, aprender a aprender, formación integral, educación para la paz, aprender a hacer y aprender a convivir
- Si el docente de educación básica no participa en la selección y organización de contenidos, ni en la definición de las metas y objetivos, es innecesario que se le prepare con mayor amplitud y profundidad en el dominio de las ciencias sociales y las humanidades.
- La formación profesional que recibe apenas es equivalente a lo que hoy se denomina técnico superior universitario.

- Además, con la obsesión profesionalizante en boga, cada vez que expulsan los contenidos científicos en su formación, en lugar de contribuir a la profesionalización del magisterio lo condenan a la desprofesionalización.
- Durante décadas se han reclutado docentes mal preparados y se toleró que las instituciones formadoras de maestros funcionaran con grandes carencias y escasa calidad; de esta manera, se ha justificado que el magisterio haya sido puesto a un cierto tutelaje de “expertos” y “científicos de la educación”
- la descentralización no ha contribuido a que las escuelas, maestros o comunidades educativas tengan un mayor control sobre su trabajo, ni ha incrementado el valor que socialmente se reconoce a la profesionalidad de los docentes

4. Las tendencias a la Nueva Educación Mexicana

La Educación mexicana ha sido modificada desde la Reforma de los Institutos Tecnológicos, efectiva en 2003, considerando la educación centrada en el estudiante y el aprendizaje, precepto fundamental de Carl Rogers en la década de los setentas. No obstante, por otro lado la educación preescolar también se modifica en 2004 tomando un modelo de competencias que seguirían otros niveles educativos oficiales, con un modelo prototipo o ejemplar en la Reforma Integral de la Educación Media Superior basada en un Marco Curricular Común.

Ambas perspectivas configuran los rumbos de la educación mexicana y sus reformas, detrás se esconde la marginación del paradigma didáctico basado en la enseñanza, la memorización y la repetición de contenidos.

La Educación centrada en el estudiante y el aprendizaje (El QUÉ de la Nueva Educación)

La Educación centrada en el estudiante y el aprendizaje es también llamada la Nueva Educación o Paradigma Matético (paradigma educativo basado en el aprendizaje). Esta

educación propende a desplazar a los contenidos de las materias del centro de atención del Acto Educativo en el aula, y poner en su lugar el desarrollo armónico e integral del estudiante. Esto es un cambio paradigmático en la educación, un verdadero giro copernicano que margina la tradicional enseñanza y lleva a conceptualizar al docente como un facilitador del aprendizaje y el desarrollo personal de los aprendices, y a que se convierta en un constructor de ambientes de aprendizaje tecnologizados y administrador de las sinergias grupales y de los equipos de trabajo de sus estudiantes. Esto es el Qué de la Nueva Educación y tiene tres pilares fundamentales:

1. El Aprendizaje significativo que hace posible la apropiación cognitiva de aquellos contenidos que son pertinentes lógica y psicológicamente al sujeto cognoscente,
2. El Constructivismo en tres aspectos, la construcción del conocimiento, de la persona, y de soluciones inéditas e innovadoras,
3. La Metacognición, o sea el conocer como conocemos o que el estudiante conozca como conoce, que razone sobre como razona, y que evalúe esos procesos de razonamiento y el éxito de sus conclusiones en la realidad.

La educación basada en competencias (El CÓMO de la Nueva Educación)

El proceso más utilizado en las Reformas Educativas nacionales está fundamentado en teorías, métodos, técnicas e instrumentos basados en competencias, y la mayoría de los autores concuerdan en que una competencia es:

1. la movilización de un conjunto articulado de disposiciones personales (conocimientos, valores, hábitos, actitudes y aptitudes),
2. manifestadas en un desempeño (saber, ser, conocer, hacer) previamente definido,
3. en un contexto especificado y
4. con niveles de ejecución esperados.

De tal forma que cualquier modelo o sistema educativo tendrá que ser diseñado en función de este concepto.

METODOLOGÍA

En el presente trabajo se utilizaron materiales empíricos y teóricos de los autores de este estudio, y otros referidos a los autores más conocidos en cada tópico, con la pretensión de elaborar una Síntesis (Syn-Thesis) propositiva que tiene como eje la Formación de Docentes de Educación Básica, aplicable a las Escuelas Normales que se enfatizan en el artículo. La metodología fue un análisis crítico de propuestas, enfoques y opciones viables de sincretismo metodológico e isomorfismos estructurales en formato ensayo.

RESULTADOS

La formación de profesores tiende a dejar de ser en el futuro inmediato una profesión de Estado. Los datos y la información disponible apuntan claramente hacia una reforma no solo a los programas académicos y sus especialidades de formación docente, sino también a los modelos educativos que los sustentan, la transformación de las organizaciones escolares de sus instituciones, la ruptura de las fronteras artificiales que se han construido entre la Universidad y las Normales, y el desarrollo de nuevos esquemas de relación política, profesional y sindical con el Estado y la sociedad.

Salta a la vista la necesidad de incrementar al menos un año la formación inicial de los docentes, y a que su formación se profesionalice así dentro del esquema de la educación superior mexicana con todas sus prerrogativas y limitantes. Esto podría llevar a las instituciones

formadoras de docentes a pertenecer a una institución con las mismas condiciones de la autonomía universitaria.

Otra condición que se manifiesta es la necesidad de abandonar su paradigma de “enseñar a enseñar” a los futuros docentes, para adoptar esquemas relacionados estrechamente con la Nueva Educación, centrada en el estudiante y el aprendizaje, y con diseños basados en competencias.

Este cambio radical que se ve en el horizonte de las Escuelas Normales le traería la independencia del Estado y el abandono de las regulaciones doctrinales establecidas desde sus inicios en el país, por ejemplo, el uso de uniformes, el aula de silencio, etc.

La planeación del desarrollo y el fortalecimiento de la formación de profesores ahora estarían sujetos a la evaluación continua, con acreditación y certificaciones. El Estado Evaluador posmoderno ya está presente hasta en la constitución.

CONCLUSIONES

Por una parte existen condiciones del contexto internacional y nacional que empujan hacia una transformación radical a la formación de docentes mexicanos, y por otra, desde 2005 existen las facultades legales para realizarla, junto con la emergencia del Estado Evaluador que en estos momentos literalmente la empuja como algo inevitable dentro de la Reforma Educativa nacional.

En efecto, el Acuerdo número 351, por el que se adscriben orgánicamente las unidades administrativas de la Secretaría de Educación Pública, del 4 de febrero de 2005, marca entre las atribuciones del Subsecretario de Educación Superior, la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, y en el artículo 21 a la DGESPE sus atribuciones

sobre las Normales y Regular la integración del Sistema Nacional de Formación de Profesionales de la Educación.

El escenario factible para la formación de profesores y las escuelas Normales en México es la creación de un Instituto Nacional de Docentes, con autonomía del estado o al menos dependiendo de las Universidades Públicas Estatales; con un posgrado fuerte (del PNP) que forme docentes de calidad en especialidades, maestrías, doctorados y posdoctorados, y equipos de maestros-investigadores agrupados en Cuerpos Académicos que dependerán en sus ingresos más que todo de su producción, tanto en el Sistema Nacional de Investigadores, como de los programas de Estímulos docentes y la venta de servicios.

La educación Normal propende al parecer, en los escenarios internacionales de la globalidad, a formar parte de las Universidades o transformarse en Centros profesionalizantes de carácter universitario. Además, con mayores contenidos científicos, humanistas y de la sociedad del conocimiento, para una educación enfocada al desarrollo de los estudiantes y su aprendizaje, adicional a la formación educativa eficiente.

La Formación Docente que ya se está privilegiando es aquella que está orientada a la investigación educativa aplicada, práctica, funcional, colectiva e institucional.

Al parecer los docentes de educación básica egresados de las Escuelas Normales están a la mitad de vertiginosos cambios que los diferencian de sus predecesores y de las futuras generaciones de egresados. Por lo pronto hay dos generaciones paradigmáticas en las Normales, una que se va retirando y que sirve al paradigma didáctico de la enseñanza, la memoria y la repetición, y otra generación que llega, y a pesar del influjo de la ideología dominante y la práctica dominante regida por intereses políticos y esquemas académicos ya obsoletos, propende

a transformarse en la Nueva Docencia para la Nueva Educación. Por lo pronto a los estudiantes de las Normales no se les forma en los nuevos esquemas, solo se les enseña a enseñar.

En el Estado Evaluador la educación superior tiende a la profesionalización y dignificación de la docencia, dependiendo de los logros y la productividad individual, más que a los incrementos salariales colectivos. Ese es el escenario para las Normales.

¿Se han imaginado un Instituto Nacional de Maestros, responsable de la formación inicial de los futuros docentes de Educación Básica con el nivel de licenciatura de 4 años y adicionalmente un internado pedagógico?

Imaginemos pues, un Instituto con nivel universitario autónomo que se constituya estatalmente con las antiguas Escuelas Normales, fortalecido por Cuerpos Académicos, maestros de tiempo completo certificados, con posgrado o estudiándolo, y Estímulos al Desempeño académico, un Instituto enfocado al postgrado y la investigación para el mejoramiento de la docencia y las instituciones educativas, un Instituto donde en forma obligada por las necesidades de evaluación, acreditación y certificación vayamos todos los docentes del país, Universitarios, Politécnicos, Tecnológicos y de Educación Media Superior y Básica. Esto haría realidad con creces el acuerdo 351 en el apartado de la creación del Sistema Nacional de Formación de Profesionales de la Educación y convertiría la educación en una política de estado.

Bueno, soñar no cuesta nada, es gratis...

REFERENCIAS

Acosta Silva, Adrián. (2001). Poder, Políticas y cambio Institucional en la Educación Superior Latinoamericana. Revista Universidades. Enero - Junio de 2001. Descargado en Marzo 2009. <http://www.udual.org/CIDU/Revista/21/Poder.htm>.

Delgado, Moya, Arturo. (2006). Modelos institucionales de formación de profesores. Opinión.

Diario El Porvenir, Lunes, 05 de Junio de 2006.

http://www.elporvenir.com.mx/notas.asp?nota_id=69159. Monterrey.

Izquierdo, Sánchez, Miguel Ángel, (1998). Políticas y experiencias de evaluación de académicos.

Instituto de Investigaciones en Educación. Colección Pedagógica Universitaria No. 30.

Julio – Diciembre. Descargado:

http://www.uv.mx/cpue/coleccion/No_30_Coleccion.html.

Muñoz, López, Temístocles, Jaquelina Lizet Hernández Cueto, Carlos Morales Palomares.

(2011). La metodología para el diseño de competencias del modelo mexicano de educación basada en competencias. Memorias del Sexto Congreso Internacional de Metodología de la Ciencia y de la Investigación para la Educación. Mesa F. Metodología para el Desarrollo de Competencias Científicas. AMMCI, A. C. 12 al 14 de Octubre de 2011. San Francisco de Campeche. 1308-1324 pp. ISBN 978-607-95782-0-6.

Muñoz, López, Temístocles, Julio CuFarfán L. y Jaquelina L. Hernández Cueto. (2010). Homo mathematicus: El sujeto de la educación contemporánea. Primer Congreso Latinoamericano de Ciencias de la Educación “Perspectivas hacia la construcción de los diálogos para una Sociedad Educadora”. Mexicali, Baja California. México. 27 al 29 de Septiembre de 2010.

Muñoz López, Temístocles, Jaquelina Lizet Hernández Cueto y Julio CuFarfán López. (2009).

La formación de los maestros de Educación Básica de hoy para el mañana: Acuerdos, Visiones y Realidades. II Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado. Ámbito temático 2. La profesión docente en la sociedad del siglo XXI. 2 a 4 de septiembre. Saltillo. 19pp.

Muñoz, López, Temístocles. (2009). Los Sistemas Educativos: La Educación y las

organizaciones que educan. Serie Didáctica: Persona, Pedagogía y Sociedad. Universidad Autónoma de Coahuila. ISBN: 978-968-9530-12-1. México. 202 pp.

Muñoz, López, Temístocles. (2005). Prospectiva de nuevas realidades para la Educación

Superior. Quinto Congreso Nacional y Cuarto Internacional “Retos y Expectativas de la Universidad”. 8 a 10 de Junio de 2005. Tampico. Tomo I: 84-92 pp. [ISBN 968-7662-71-9].

Muñoz, López, Temístocles. (2005). Paradigmas en conflicto en la educación superior. El

modelo de educación centrada en el estudiante y el aprendizaje. Quinto Congreso Nacional y Cuarto Internacional” Retos y Expectativas de la Universidad”. 8 a 10 de Junio de 2005. Tampico. Tomo IV: 690-699 pp. [ISBN 968-7662-71-9].

Perrenoud, Philippe. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. Facultad de

Psicología y Ciencias de la Educación. Universidad de Ginebra. Revista de Tecnología Educativa (Santiago - Chile), 2001, XIV, n°3, pp. 503-523.

Robles, Martha. (1981). Educación y Sociedad en la Historia de México. Siglo XXI, México.

Rosales, M. Miguel, Á. (2009). Experiencias Internacionales de Formación Docente en Educación Básica. Revista Acción Educativa 11. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Sinaloa. Culiacán.

SEP. (2005). Acuerdo número 351 por el que se adscriben orgánicamente las unidades administrativas de la Secretaría de Educación Pública que se mencionan. Diario Oficial de la Federación.
http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5117049&fecha=04/11/2009

SEP-DGESPE. (2011). Documento Base para la Consulta Nacional sobre la Reforma Curricular de la Educación Normal, Julio de 2011. SEP. México.

Varela, P. Gonzalo. (2010). Tres décadas de transformaciones en la educación superior mexicana: resultados y perspectivas. CEIICH-UNAM.
<http://serpiente.dgsca.unam.mx/ceiich/>

LOS DIRECTORES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS, HABILIDADES Y COMPETENCIAS DIRECTIVAS

Hernández, F.¹, Carro, A.²

^{1,2}. Universidad Autónoma de Tlaxcala México.

drfelipeuatx@hotmail.com; acarro1@yahoo.com.mx

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL
Eje Temático: Políticas y Gestión Educativa
b) Estructuras y gestión de los sistemas educativos

RESUMEN

El presente es un reporte parcial de los resultados obtenidos en la investigación denominada “Las habilidades gerenciales de los directivos de instituciones educativas”, la cual estudió el trabajo de los directores de las escuelas de nivel medio superior del estado de Tlaxcala a partir del análisis de las habilidades gerenciales que emplean en sus actividades. Esta investigación partió del problema: ¿Qué tipo de habilidades gerenciales (conceptuales, técnicas y humanas) emplean fundamentalmente los directores de las instituciones educativas en el desarrollo de su función directiva y cuál de ellas tiene mayor relación con sus características personales y profesionales? El estudio corresponde a una investigación de tipo aplicada, mixta y explicativa, y en cuanto a su diseño, es una investigación no experimental de tipo transversal.

Palabras clave: Directores, habilidades gerenciales, educación.

INTRODUCCIÓN

El director es una figura clave para el buen funcionamiento de las instituciones educativas, su papel es relevante tanto en la organización de las actividades académicas y en la

solución de los problemas escolares, como en la definición de políticas internas de trabajo, y en la aplicación de la política educativa nacional y estatal del nivel de que se trate.

Una revisión somera del perfil profesional de los directores de plantel de educación media superior muestra una gran diversidad de perfiles: hay ingenieros en electromecánica, agronomía, también licenciados en lingüística aplicada, derecho, historia, informática, así como especialistas en medicina veterinaria y zootecnia, entre otros.

Ante este amplio panorama de especialidades y experiencia surgen las preguntas ¿Cómo desarrollan su actividad directiva? ¿Qué habilidades emplean para cumplir su papel? ¿A qué elemento del proceso administrativo le dan más peso en el desarrollo de su actividad? ¿Los directivos son formados previamente para desempeñar dicha función? ¿Tienen los conocimientos necesarios para realizar la función directiva? ¿Las habilidades que emplean en el desarrollo de su función son determinadas por su formación o su experiencia?

La administración de las instituciones educativas se puede analizar desde distintos ángulos, sin embargo, se podrá observar que su complejidad deriva en principio de sus fines, de los actores que en ella concurren, así como de las relaciones que entre ellos se generan y las que se dan con la sociedad donde se ubican.

En virtud de que las relaciones entre sus actores genera un tipo específico de interacción dentro del centro educativo y motiva una intervención muy particular de quien esta al frente de dicha institución, esta investigación se plantea un análisis de las instituciones educativas a partir de dos vertientes; una, referida a las características personales y profesionales de los directores, y; otra, respecto a las habilidades gerenciales que poseen los mismos directores y que emplean en el desarrollo de su función.

Las razones principales que justifican la realización de esta investigación son las siguientes:

La función de dirección en las instituciones educativas adquiere características específicas según las particularidades organizacionales de las mismas, tomando en cuenta que cada grupo social posee una cultura, costumbres y hábitos propios.

Los procesos administrativos en el ámbito de la educación son determinados por las características personales y profesionales del director.

La creciente profesionalización y especialización de los servicios educativos, particularmente de la función docente, demanda la especialización de las funciones administrativas de las instituciones educativas, desde el punto de vista operativo, y desde el ámbito de la dirección.

Los directores de las instituciones educativas deben tener el perfil que el puesto demanda, contar con formación, experiencia y habilidades para el desarrollo de la función directiva.

Lo anterior resalta la importancia de conocer mejor el trabajo del director, por lo tanto el problema de investigación se plantea de la siguiente manera:

1. ¿Con qué tipo de habilidades gerenciales (conceptuales, técnicas y humanas) tienen relación las características personales y profesionales de los directores de las instituciones educativas de nivel medio superior del Estado de Tlaxcala?

2. ¿Qué habilidades gerenciales (conceptuales, técnicas y humanas) emplean fundamentalmente los directores de las instituciones educativas de nivel medio superior del Estado de Tlaxcala en el desarrollo de su función directiva?

Dado que dirigir, afirma Antúnez (2009, 236), consiste en la acción de influir en las conductas de otras personas para conseguir determinados propósitos que se suponen adecuados

para la educación de nuestros alumnos y alumnas, asumiendo la responsabilidad de los resultados de aquellas actuaciones, es entonces cuando resalta que, los directores, a través de su quehacer académico, administrativo, cultural, social y político, determinan en gran medida las características y dinámica de la institución.

En este sentido, el objetivo principal de esta investigación es valorar la relación existente entre las características personales y profesionales de los directores con la selección y uso de determinadas habilidades gerenciales (conceptuales, técnicas y humanas).

MARCO TEÓRICO

El respaldo teórico que tiene la presente investigación se estructura con fundamento en la denominada Teoría de las Relaciones Humanas, tomando como criterio principal que ésta es la teoría que mejor explica el comportamiento de las personas (directores), en un ámbito particular (las instituciones educativas) a partir de acciones humanas específicas (habilidades gerenciales de los directores).

De los directores son personas que desarrollan sus políticas y se comunican con los demás por medio de una estructura y unos canales formales bien definidos y consiguen los resultados que tan racionalmente se habían previsto (Antúnez, 2009: 40).

El director es quien dirige, quien realiza la función de dirección. La palabra dirección proviene del latín *directio* que significa acción y efecto de dirigir y también como conjunto de personas encargadas de dirigir una sociedad, un establecimiento (Diccionario de la Lengua Española, 2004).

Reyes, por su parte, señala que la dirección es aquel elemento de la administración en el que se logra la realización efectiva de todo lo planeado por medio de la autoridad del

administrador, ejercida a base de decisiones, ya sea tomadas directamente o delegando dicha autoridad y se vigila de manera simultánea que se cumplan en forma adecuada todas las ordenes emitidas (Reyes, 1999: 384).

Por otro lado, Parker Follet (citado por Rees y Porter, 2003: 2) define a la dirección como “el arte de conseguir que la gente haga las cosas”; al definir como un arte la función directiva, entonces su realización quizás implica ciertas virtudes, disposiciones y habilidades propias de un creador, un artista, y no solo las que debe tener quien está formado para seguir las reglas establecidas.

Quien encarna la función de dirección es el director, es decir la persona que “asume la responsabilidad de facilitar que el conjunto de personas que forman la empresa alcancen de forma satisfactoria los objetivos establecidos” (Montaner, 1998: 13).

El directivo escolar es un personaje esencial para el buen funcionamiento de las instituciones, que se ve sometido todos los días a múltiples requerimientos escolares: se le demanda eficiencia, una educación de calidad, una adecuada respuesta a las exigencias de las reformas educativas y al control técnico y social de la escuela, que frene la deserción de los alumnos y que motive a los profesores (Antúñez, 2009). Es una posición cuyo desempeño exige una serie de características personales y profesionales específicas.

Rees y Porter (2003) afirman que algunas veces la función directiva se complica por las siguientes cinco razones:

Porque quienes están al frente de las instituciones no logran identificar el aspecto directivo del puesto directivo.

Porque algunos directivos pueden haber aceptado ser promovidos a este cargo, aun sin estar preparados para ello, en virtud de los incrementos de paga, estatus y autoridad asociados, pero siguen concentrados en hacer lo que les gusta hacer.

Porque dado que ésta función implica estar sujetos a una constante presión y supervisión tanto de arriba como de abajo, suele ocurrir que algunas personas pueden sentirse cómodas con esta situación y soportarlo bien, en tanto que otras pueden no estar preparadas para soportarlo.

Porque la persona puede también tener un compromiso emocional con su área de especialización y una confianza derivada de sus años de formación formal. Pero su compromiso, su formación y sus aptitudes para la parte directiva de su trabajo pueden ser muy reducidos.

Porque un elemento ineludible son los factores de personalidad, los cuales pueden verse reforzados por los aspectos poco agradables de muchos papeles directivos: endurecimiento emocional, cambios en los valores sociales, presión para reducir los gastos generales, presiones conflictivas, salario menor al de sus subordinados y un mayor deseo de equilibrar su papel laboral y familiar.

El director requiere desarrollar una serie de habilidades que denominamos gerenciales o directivas para cumplir exitosamente su tarea, porque el éxito o el fracaso de la gestión no depende solamente de la correcta administración de los recursos económicos, ni del buen criterio con que interprete y aplique la normatividad, sino que se relaciona sobre todo con ciertas habilidades y destrezas de tipo personal, unas veces naturales y otras veces adquiridas (Álvarez, 2006).

En la actualidad habilidad se utiliza como sinónimo de saber hacer. Ese “saber hacer” se manifiesta en el sujeto en el dominio de determinadas operaciones o acciones.

Las operaciones son las vías, los procedimientos, las formas mediante las cuales transcurre la acción con dependencia de las condiciones en que se debe alcanzar el objetivo (García, 2005: 30). El reconocimiento de determinada habilidad vendrá dado por el hecho que se haya logrado un grado tal de sistematización en la acción, que conduzca al dominio del sistema de operaciones esenciales para su realización.

García (2005) observa que prácticamente todos los autores coinciden con la clasificación hecha por el padre de la gerencia científica, Henry Fayol (1841-1925) 1344

y propone las siguientes habilidades directivas: planificar, organizar, controlar, comunicar y la última que define como rasgos personales.

Habilidad de planificar. Esta habilidad significa seleccionar el curso de acción que seguirá una organización. Anticiparse a los acontecimientos para poder aprovechar las oportunidades. Se refiere al qué hacer, cómo, cuándo, con qué y con quiénes por lo que supone proyectarse hacia el futuro.

Habilidad de organizar. Contempla el hecho de agrupar, ordenar y estructurar actividades necesarias, estableciendo las debidas interrelaciones para el logro de objetivos. Implica estructurar los roles adecuados, por lo que contempla dos aspectos fundamentales: los hombres y las tareas que componen la división del trabajo.

Habilidad de controlar. Está asociada al proceso de retroalimentación necesario en todo sistema; tiene como base la información, e implica verificar, comprobar que lo realizado está en concordancia con lo que se planificó en calidad, cantidad y tiempo.

Habilidad de comunicar. Esta habilidad está asociada al proceso informativo que de manera constante tiene que estar presente en todo proceso de dirección. Hoy en día las personas

necesitan información de lo que hacen y por qué lo hacen; desean tomar partido en el proceso y que sean tomados en cuenta. Cuando esto ocurre sus resultados se multiplican.

Rasgos personales. La habilidad denominada rasgos personales en gran medida se puede alcanzar o matizar en el comportamiento directivo mediante la capacitación y entrenamiento. Entre sus operaciones podemos citar: Ser creativo, innovador y tener iniciativa, lo que está íntimamente asociado a la competitividad de toda organización y a elementos motivacionales fuertes.

Katz (citado por James, 2008) señaló que son tres las habilidades básicas que emplean los directivos en la búsqueda de sus logros:

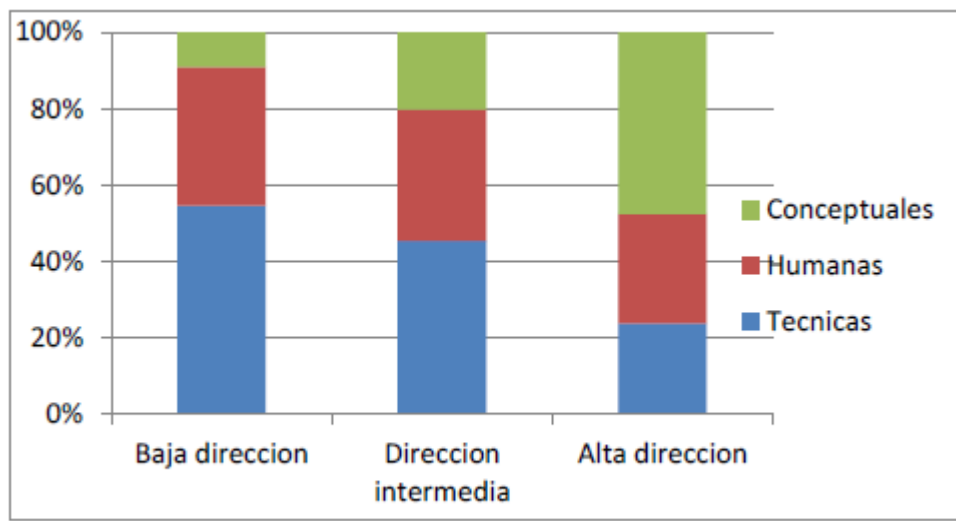
Habilidades técnicas. Son desarrolladas para crear competencias en una tarea determinada.

Habilidades humanas. Son consideradas habilidades sociales y relacionales que ayudan al directivo a relacionarse de forma efectiva con otras personas

Habilidades conceptuales. Son las habilidades para evaluar holística y sistemáticamente los problemas internos y externos de una organización, percibir interrelaciones y evaluar cuenta de resultados.

El uso de cada una de estas habilidades dentro de la organización es diferente según el directivo y según su nivel, y posiblemente también dependa del rol que le está permitido jugar dentro de su organización (Gráfica 1).

Gráfica 1. Habilidades necesarias a diferentes niveles de la gerencia



Fuente: James, Paul. Gestión de la calidad total. (2005: 7)

Las aptitudes técnicas parecen ser más importantes en los niveles inferiores que en los demás niveles de dirección. Las aptitudes humanas tienen una importancia similar en todos los niveles de la organización. Ello hace que sean necesarias en todos los niveles ya que cada nivel necesita comunicarse de una forma eficaz, horizontal y verticalmente. Las habilidades conceptuales son muy importantes a nivel superior, y no tanto para los niveles inferiores (Gráfica 1). Esto refleja la forma de trabajar cada vez menos detallista de los directivos a medida que son ascendidos en la organización (James, 2008: 7).

Las habilidades señaladas y su sistema de operaciones abarcan un amplio espectro tanto en lo profesional como en los elementos intrínsecos de las personas (lo emocional), considerando actitudes, valores y motivaciones. Deben constituir el encargo que la sociedad exige a las instituciones desde el punto de vista educativo e instructivo, mismas que deben ser satisfechas mediante programas de estudios derivados de las necesidades asociadas a la profesión de la administración.

Finalmente, como afirma Antúñez (2009), mantener la vigencia de la visión mitológica del directivo conduce a que los directores consideren su trabajo mucho más racional de lo que realmente es, y también a que se vean a sí mismos con más poder para controlar los acontecimientos de la organización que el que realmente tienen. Estas percepciones suelen ser incompletas y a menudo erróneas.

MÉTODO

Mientras que la estrategia metodológica se plantea a partir de las siguientes hipótesis:

H1.- Las características personales y profesionales de los directores de las instituciones educativas de nivel medio superior del Estado de Tlaxcala tienen relación principalmente con las habilidades técnicas.

H2.- Las habilidades gerenciales que emplean fundamentalmente los directores de las instituciones educativas de nivel medio superior del Estado de Tlaxcala en el desarrollo de su función directiva son las habilidades técnicas y humanas.

Este estudio corresponde a una investigación de tipo aplicada, mixta y explicativa, y en cuanto a su diseño, a una investigación no experimental de tipo transversal o transeccional.

La población de estudio son los directores de las escuelas o planteles educativos que reúnen las siguientes características:

- a. Escuelas que ofrecen estudios de nivel medio superior.
- b. Los estudios que ofrecen corresponden a la modalidad de bachillerato propedéutico o bachillerato tecnológico bivalente.
- c. Las escuelas son instituciones de sostenimiento público.
- d. Las escuelas están establecidas en el estado de Tlaxcala.

Específicamente son los 52 directores que se ubican en los 52 planteles distribuidos en los diferentes subsistemas que ofrecen estudios de este nivel educativo (Cuadro 1).

Cuadro1. Número de planteles por subsistema y tipo de administración

TIPO DE ADMINISTRACIÓN	SUBSISTEMAS	NÚMERO DE PLANTELES	MODALIDAD DE ESTUDIOS
FEDERAL	DGETI (CBTis-CETis)	7	Bachillerato tecnológico bivalente
	DGETA (CBTas)	2	Bachillerato tecnológico bivalente
ESTATAL	COBAT	21	Bachillerato propedéutico
	CECYTES	19	Bachillerato tecnológico bivalente
	CONALEP	3	Bachillerato tecnológico bivalente
TOTAL		52	

Fuente: Creación propia a partir de la información proporcionada por la SEP

En virtud de las características del objeto de estudio se determinó emplear en esta investigación el muestreo probabilístico. Sin embargo, se procuró que de todos los estratos o subsistemas se tenga una muestra representativa. La recopilación de información se realizó mediante la técnica del cuestionario y la entrevista, y se acudió a los directores de escuelas y a los directores generales de subsistema de educación media superior como fuentes de información.

RESULTADOS

En virtud de la normatividad propia de las instituciones, los directores de plantel son nombrados de manera diferente, algunos por la junta directiva, otros por el consejo institucional o bien por el titular facultado por la ley.

En cuanto las características personales y profesionales de los directores se analizan los aspectos de edad, género, formación profesional, experiencia directiva y antigüedad en el puesto.

La edad promedio de los directores es de 43.57 años, sin embargo, en general su edad oscila entre los 24 años (el más joven) y los 57 años (el de mayor edad). En cuanto al género de los directores se observa que la mayoría de los directores son del sexo masculino 67.6%, en tanto que las mujeres directoras (sexo femenino) solo son el 32.4%.

Respecto a su formación profesional, el 100% de los directores cuentan con estudios de licenciatura, mientras que solo el 45.9% cuentan con estudios de maestría, y solamente el 5.4% cuenta con estudios de doctorado.

Partiendo del principio de que un director es un administrador de escuelas, se espera que la formación principal del director esté relacionada al área administrativa o educativa, sin embargo, al analizar los estudios profesionales que tienen los directores por área específica de formación, se observa que en licenciatura se centran en carreras vinculadas a las ingenierías u otras.

De manera concreta las áreas de formación en licenciatura de los directores son muy diversas abarcando 25 especialidades, entre las que sobresalen Contaduría pública, Administración, I. Civil, I. Electrónica, I. Mecánica, I. en transporte, I. agrónomo, I. en computación, Ciencias políticas y administración pública, Físico-químico, Químico industrial, Medicina veterinaria y zootecnia, Lingüística aplicada y Arquitectura.

Respecto a los estudios de maestría, se observa que el área de profundización se centra en estudios vinculados al área educativa. Esto puede significar que los directores buscan, a través de los estudios de este nivel, subsanar o adquirir mayor conocimiento sobre el ámbito educativo.

Existe en los distintos subsistemas una constante oferta de diplomados o cursos de capacitación, que si bien está dirigida fundamentalmente a los docentes en los últimos años también ha involucrado a los directores de los planteles, ya sea por interés particular de la SEP, de los subsistemas o de los propios directores. De acuerdo a la información recabada se observa que el 73.0% de los directores han tomado cursos relacionados con educación, 21.6% con administración y 5.4% en las denominadas “otras” áreas.

Respecto a la antigüedad de los directores como trabajadores de cada uno de los subsistemas, se observa que el porcentaje más alto se concentra en directores que tienen entre 14 y 15 años de servicio, no obstante que hay trabajadores que con apenas dos años de antigüedad ya son directores de plantel y otros que, prácticamente en vísperas de su retiro, logran el privilegio de ser directores.

En cuanto a la antigüedad que tienen los directores en la escuela actual, se observa que ésta oscila entre uno y siete años, sin embargo, la mayoría (78.3%) se concentra en uno y dos años de antigüedad.

En cuanto a la antigüedad que tienen como directores, es decir, su experiencia directiva, se observa que ésta oscila entre uno y 23 años, sin embargo, la mayoría (59.4%) se concentra entre uno y cuatros años de antigüedad.

Un aspecto importante es que prácticamente todos los directores antes de ocupar este puesto, ya trabajaban en alguna área vinculada al servicio educativo, sea como docente, subdirector, jefe de departamento, personal administrativo, entre otros, sin embargo, no todos fueron docentes, aun cuando la normatividad lo señala como un requisito importante en los procesos de selección de directores.

Al analizar la dimensión características personales a partir de la media y desviación típica, se observa que la primera es de 3.11, en tanto que la segunda está en 0.299 (Cuadro 2).

Cuadro 2. Media y desviación típica de las características personales de los directores.

DIMENSIÓN	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Características personales	3.11	0.299

Fuente propia

Por otro lado, el análisis de las habilidades gerenciales (habilidades conceptuales, técnicas y humanas) se realiza a partir de desagregar cada una de ellas. La primera se desagrega en los aspectos: visión holística, determinación del rumbo institucional y vinculación con la sociedad; la segunda, en conocimiento de la función directiva y mecanismos de administración y gestión; mientras que la última en relaciones intergrupales y liderazgo.

Al indagar sobre cuáles son las principales capacidades que más le ayudan a realizar su función directiva, los directores colocan en primer lugar la capacidad de comunicación, en segundo la de coordinación y organización, en tercero la de planeación, en cuarto la de motivación y finalmente como menos relevante la capacidad de relacionarse con las personas.

En cuanto al tiempo que el director le dedica para cumplir cada una de las principales funciones directivas, se observa que del 100% de su atención la mayor parte actualmente se centra en organizar (26.3%), seguido de dirigir (25.9%) y planear (24.4%), quedando en último término la función de controlar (22.2%). Sin embargo, en cuanto al tiempo que realmente desearía dedicarle a las mismas funciones se modifica para darle más atención a la función de dirigir (27.0%), luego planear (26.2%), organizar (24.1%) y al final controlar (21.2%).

Respecto a los atributos que más les favorecen para realizar su trabajo de los siguientes atributos accesibilidad, firmeza, persuasividad, amabilidad, diplomacia, adaptabilidad, tacto, imperturbabilidad, buen humor y discreción (Santirso, 2001), los directores reconocen que los tres atributos que más les ayudan en su desempeño profesional son la accesibilidad (0.67), firmeza (0.56) y persuasividad (0.51), en tanto que los tres atributos menos relevantes son el imperturbabilidad (0.05), buen humor (0.02) y discreción (0.0).

En cuanto a las opciones experiencia docente, formación profesional, conocimiento sobre como dirigir, relaciones con sus superiores y subordinados y experiencia como director, se identifica que el aspecto que más les ayuda para realizar su trabajo son las relaciones con sus superiores y subordinados (83.8%), seguida del conocimiento sobre como dirigir (81.1%), en tanto que la experiencia como director es lo menos relevante (59.5%).

Al analizar la dimensión habilidades gerenciales (conceptuales, técnicas y humanas) a partir de la media y desviación típica, se observa que la primera oscila entre 2.96 y 3.28, en tanto que la segunda esta entre 0.262 y 0.304 (Cuadro 3).

Cuadro 3. Media y desviación típica de la dimensión habilidades gerenciales		
DIMENSIÓN	MEDIA	DESVIACION TIPICA
Habilidades Conceptuales	3.28	0.304
Habilidades Técnicas	3.07	0.263
Habilidades Humanas	2.96	0.262
Fuente propia		

Un análisis de cada una de las dimensiones a partir de los indicadores enunciados resalta que la media oscila entre 2.43 y 3.47, en tanto que la desviación típica esta entre 0.309 y 0.451 (Cuadro 4).

Sin embargo, para establecer la relación que existe entre las dimensiones características personales y habilidades gerenciales, éstas se sometieron a la prueba de correlación de Pearson, el resultado es que existe una correlación del 0.525 entre las habilidades técnicas y las características personales en tanto que entre las habilidades conceptuales y las características personales existe una correlación del 0.203, mientras que entre las habilidades humanas y las características personales es de 0.037 (Cuadro 5). Evidentemente se identifica una mayor correlación entre habilidades técnicas y las características personales.

Cuadro 4. Media y desviación típica por indicadores de las habilidades gerenciales

DIMENSIONES	INDICADORES	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
H. Conceptuales	Visión holística	3.14	0.451
	Determinación del rumbo institucional	3.44	0.401
	Vinculación con la sociedad	3.24	0.336
H. Técnicas	Conocimiento de la función directiva	3.47	0.352
	Mecanismos de administración y gestión	2.7	0.366
H. Humanas	Relaciones intergrupales	3.39	0.34
	Liderazgo	2.43	0.309

Fuente: Creación propia a partir de los resultados obtenidos.

**Cuadro 5. Correlación de Pearson entre las dimensiones
características personales y habilidades gerenciales**

DIMENSIONES	CARACTERISTICAS PERSONALES
H CONCEPTUALES	0.203
H TECNICAS	.525**
H HUMANAS	0.037

**** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)**

CONCLUSIONES

De los resultados obtenidos se puede concluir lo siguiente:

El trabajo de los directivos de las instituciones educativas reviste una visible complejidad por los múltiples factores que en ella concurren. Presentan una gran diversidad en cuanto a las características personales y profesionales de edad, género, formación y experiencia profesional.

Es particularmente significativo que la experiencia directiva tenga un valor inferior al que tienen las relaciones con sus superiores y subordinados, esto se reafirma cuando resaltan que la capacidad de comunicación es particularmente esencial para el desarrollo de su trabajo, no obstante que mencionen que la que menos le ayuda es la capacidad de relacionarse con los demás. Asimismo reconocen que son la accesibilidad, firmeza y persuasividad los tres atributos que más les ayudan en su desempeño profesional.

Resaltan las habilidades humanas como elementos esenciales para el desarrollo de su trabajo, sin embargo, al analizar los indicadores de esta dimensión resultan más relevantes para los directores las habilidades conceptuales y técnicas.

La relación que existe entre las dimensiones características personales y habilidades gerenciales se observa que existe una correlación mayor entre características personales y habilidades técnicas.

Por lo arriba señalado, se puede afirmar que la Hipótesis H1 es válida ya que las características personales y profesionales del director si tienen relación fundamentalmente con las habilidades técnicas que emplea un director en el desarrollo de sus funciones.

También se puede afirmar que la Hipótesis H2 es válida ya que las habilidades gerenciales que emplean fundamentalmente los directores en el desarrollo de su función directiva son las habilidades técnicas y humanas.

Finalmente, he de mencionar que este estudio reafirma mi convicción de que el director de la escuela tiene un papel fundamental en el desarrollo de una educación de calidad, porque, como dice Antúnez, se necesita saber que hacen realmente los directores para estar en condiciones de proponer estrategias de mejora a su función directiva.

REFERENCIAS

Alonso, J. (1997). La investigación empírica en las ciencias sociales, un acercamiento pedagógico. México: Universidad de las Américas, Puebla.

Álvarez, J. (2007). Cómo hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología. México: Editorial Paidós.

Álvarez, M. (2006). El equipo directivo. Recursos técnicos de gestión. México: Editorial laboratorio educativo y editorial popular.

Antúnez, S. (2009). La acción directiva en las instituciones escolares. México: Lukambanda editorial.

- Ballina, F. (2000). Teoría de la administración. Un enfoque alternativo. México: Editorial McGraw-Hill.
- Chiavenato, I. (1995). Introducción a la teoría general de la administración. Colombia: Editorial McGraw-Hill.
- Cook, T. D. y Reichardt, CH. S. (1997). Métodos cualitativos y cuantitativos de investigación evaluativa. España: Ediciones Morata.
- Daft, R. (2004). Administración. México: Thomson Editores.
- García, F. (2005). Consideraciones en el Desarrollo de Habilidades Directivas. Su Operacionalización en la Elaboración de Programas de Capacitación a Directivos. En Revista Internacional La Nueva Gestión Organizacional, Año 1, Núm. 1, Julio-Diciembre, p p 25-44. México.
- Gibson et al. (2007). Organizaciones. Comportamiento, estructura, procesos. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández et al. (2003). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.
- James, P. (2008). Gestión de la calidad total. Un texto introductorio. España: Pearson Prentice Hall.

- Jones, G. (2008). Teoría organizacional. Diseño y cambio en las organizaciones. México: Editorial Pearson.
- Kast, F., y J. Rosenzweig. (2004). Administración en las organizaciones. Enfoque de sistemas y de contingencias. México: Editorial McGraw-Hill.
- Kerlinger, F. (2008). Investigación del comportamiento, métodos de investigación en ciencias sociales. México: Editorial McGraw-Hill.
- Loya, S. (2006). Liderazgo en el comportamiento organizacional. México: Editorial Trillas.
- Martínez, M. (2007). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México: Editorial Trillas.
- Mendoza, X. (2006). La formación de directivos para la innovación de la gestión educativa. En Revista de Innovación Educativa. Volumen 6, número 35. Fecha de recepción: octubre de 2006. Fecha de publicación: noviembre de 2006. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Mintzberg, H.; Quinn, J. Voyer, J. (1997). El proceso estratégico. Conceptos, contextos y casos. México: Prentice Hall Hispanoamericana, S. A.
- Reyes A. (1999). Administración moderna. México: Noriega Editores.
- Rodríguez, M. A. et al. (2001). Funciones de los equipos directivos de Atención Primaria del INSALUD de Madrid. Necesidades de formación. en Revista de Medicina Familiar

MEDIFAM. Volumen 11, número 5. Fecha de publicación: mayo 2001. España. Instituto de Salud INSALUD.

Rojas, R. (1999). Guía para realizar investigaciones sociales. México: Plaza y Valdez Editores.

Sánchez, J. G. (2009). El proceso de la investigación de tesis, un enfoque contextual. México: UIA, BUAP, UATx e IME.

Weinstein, J. et al. (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. En Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Volumen 7, Número 3 Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num3/art2.pdf>
Fecha de dictaminación: 17 de junio de 2009. Fecha de aceptación: 17 de junio de 2009.

MODELO DE MEJORA CONTINUA PARA LA GESTIÓN EN INSTITUCIONES A NIVEL BASICO: ESCUELA PRIMARIA TITULO I DEL DISTRITO ESCOLAR CYPRESS -FAIRBANKS EN HOUSTON, TEXAS.

Veronica, H.¹, Terán, M.²

^{1,2}, Universidad Regiomontana Monterrey, México.

veronicahector@hotmail.com: mayela.teran@gmail.com

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL
Eje Temático: Políticas y Gestión Educativa
b. Estructuras y gestión de los sistemas educativos

RESUMEN

La mejora de los procesos de gestión en instituciones educativas es esencial para su supervivencia. Se estudia el resultado de la aplicación del proceso de mejora continua como columna vertebral del desempeño escolar y esto se logra a través del diseño de un sistema flexible y particularizado en una institución. La institución es evaluada internamente y se simplifican los índices de gestión para la mejora académica. La mejora en la Gestión se analiza en:

- Gestión administrativa
- Ejecución del programa de mejora
- Análisis General de resultados académicos

El objetivo es conocer de la mejora de gestión en una escuela primaria y proponer un modelo flexible de mejora continua de fácil implementación. La hipótesis principal es que a través de los indicadores de control adecuados se puede influir positivamente en los resultados académicos. Se analiza la elección de cada parámetro y su influencia.

Se recopilaron datos de indicadores de control durante 4 semanas espaciadas en un año escolar y se justificó el análisis de dichos indicadores para la toma de decisiones correctivas. También, se utilizó la recopilación directa de la información estadística disponible de la primaria Hairgrove. Para las otras 5 primarias se estudian indicadores comunes en los resultados académicos generales TAKS de los grados 3° a 5°. Los resultados concluyen que si se eligen adecuadamente los indicadores de medición es posible lograr resultados de excelencia académica sin importar las circunstancias. Se sugiere un programa piloto en un grupo pequeño con un modelo similar al estudiado.

Palabras clave: mejora de procesos, gestión, mejora continua, indicadores, medición.

INTRODUCCIÓN

Se investiga la determinación adecuada de indicadores de medición y control de un plantel primario para tener un beneficio efectivo e inmediato de la población educativa. Entre los procesos educativos adquiere relevancia el estudio de una propuesta flexible para la mejora continua de los resultados académicos en una institución primaria representativa de Texas. Del modelo se estudia la medición y análisis de desempeño en una de las 35 primarias públicas bilingües (De un total de 52) del distrito escolar Cypress Fairbanks en Houston, y se compara con el grupo o cluster de seis escuelas al que pertenece esta institución.

Una escuela Título I es aquella con un porcentaje mayor al 40% de alumnos calificados como alumnos en desventaja económica, de acuerdo al Departamento de Educación de los E. E. U. U.: Las escuelas con una matrícula de al menos 40% de niños de familias de bajos ingresos son elegibles para utilizar los fondos del Título I para mejorar sus programas educativos con el objetivo de mejorar el desempeño de todos sus estudiantes, particularmente los estudiantes de

bajo desempeño. Este programa busca ayudar a los estudiantes a lograr eficiencia en los demandantes estándares estatales de progreso académico. (U.S. Department of Education, 2011)

El objetivo es el análisis del procedimiento de autoevaluación y monitoreo que conduzca a la toma de decisiones importantes para las mejoras continuas a los procesos administrativos y educativos. Algunas se podrán hacer drásticamente y otras gradualmente para lograr las metas.

Este proceso se efectúa:

- 1 – Con la autoevaluación diagnóstica de la situación actual de la institución,
- 2 – Seguimiento y ajuste de los parámetros de monitoreo con acuerdos que involucren al personal administrativo, docente y a los estudiantes,
- 3– Definición de metas alcanzables y realistas, y el mantenimiento en niveles de excelencia de dichas metas.

La cuestión medular será; ¿Cómo ayudar a las escuelas primarias a efectuar una reingeniería del proceso con efectos inmediatos en la comunidad educativa?

La educación es circunstancial a cada país y comunidad y a la idiosincrasia del cuerpo docente, administrativo y estudiantil y en cada país se ha desarrollado de acuerdo a la sociedad. De acuerdo a TEA (Texas Education Agency) esta escuela, en donde se desarrolló la investigación, en el ciclo 2006-2007 tenía calificación de Aceptable, luego mejoró a Recomendable en 2007-2008 y posteriormente se ha calificado como Ejemplar desde 2008. Esta investigación se basa en que los factores de éxito deben ser compartidos para su análisis y aplicación en otras instituciones.

Si un centro educativo no cuenta con los medios para medirse y compararse a sí mismo, no podrá llevar a cabo los cambios necesarios para su mejora. El progreso, éxito, y calidad docente serán subjetivos si no se cuenta con una base de comparación definida. Graham, B.

(1996) expone que para que una entidad pueda mejorar debe tener parámetros de comparación fácilmente cuantificables, de dominio general, y entendibles para los participantes de dicha entidad, para que de esa forma todos puedan colaborar con ideas para la mejora. Sin estas bases, es complicado lograr las mejoras deseadas.

El objetivo general de la investigación, es contar con información analítica y oportuna para la toma de decisiones de la institución involucrando al personal y a la comunidad, de la misma manera se buscó describir los mecanismos de control utilizados para la mejora en una escuela primaria, analizar la documentación necesaria para la mejora continua en un plantel de escuela primaria, sintetizar el proceso para la presentación de indicadores significativos individuales en una escuela primaria, analizar los indicadores y los factores más importantes que consolidan la excelencia académica mencionada.

La evaluación procesal nos permite hacer los ajustes sobre la marcha y llegar al mejor desempeño posible lo antes posible. Las estadísticas de la evaluación nos dan una fotografía del desempeño de la institución y con ellas puede verse el crecimiento real.

Se establecen mecanismos de control periódico y se recopila información a través de hojas de cálculo, la cual está disponible para revisión de todos. Los indicadores se revisan y modifican anualmente. La mejor fuente de información será la evaluación procesal acumulativa que es el objeto exclusivo de estudio. Anualmente se integran las opiniones de la comunidad y los resultados del año anterior y esto hace al sistema de mejora continua de la calidad educativa. La evaluación se coordina en dos vertientes: Evaluación interna del funcionamiento, que será detallada en la metodología, y Evaluación del aprendizaje, la cual analiza el cumplimiento curricular docente.

MARCO TEÓRICO

El objetivo principal en una evaluación es integrarla a un conjunto para la toma de decisiones, la evaluación consiste en un proceso sistemático de recogida de datos, incorporado al sistema general de actuación educativa, para obtener información válida y fiable y formar juicios de valor acerca de una situación. Estos juicios se utilizarán en la toma de decisiones con objeto de mejorar la actividad educativa valorada”. (Sosa et al, 2006). Rose y Davidson (2003), aproximan está a través de una hoja de control modificada de Scriven (2003), llamada Key Evaluation Checklist-KEC, la cual contiene los siguientes elementos:

1. Entendimiento básico de los conceptos
2. Definición del objetivo principal de la evaluación
3. Puntualizar e identificar el criterio de evaluación
4. Confrontar los criterios con la fuente de datos
5. Considerar la subjetividad como un factor que puede afectar el resultado de la evaluación
6. Determinación del éxito del evaluando, ¿Cuál será el punto de aprobación, desaprobación, excelencia?
7. Definición de los sistemas para integrar la información recopilada
8. Revisar la lista de Evaluación clave que proponen los autores
9. Determinar si la evaluación por sí misma es válida o vigente (Meta-evaluación)

El programa PISA de la Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico, establece que La evaluación interna será válida en tanto sea correctamente planificada y estructurada, y será el objetivo rector del desempeño de la institución, ya que es el retrato

fidedigno de la organización del centro y tiene como objetivo afectar todas sus áreas de desempeño. (OCDE, 2008).

Bon (2011) considera a la educación como de calidad si lo es para todos ya que el derecho a ella es universal. Este valor implica que los sistemas educativos sean más democráticos, incluyentes y plurales. La calidad y la equidad se logran con la utilización racional y eficiente de los recursos asignados para la educación, opina que la finalidad de la evaluación educativa es obtener conocimiento del rendimiento académico y los factores que lo afectan. En una evaluación adecuada se observan contextos de aprendizaje y se toman decisiones. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2004) establece parámetros para la evaluación educativa: La evaluación educativa es el conjunto de juicios de valor, producto de contrastar los resultados de los estudios sobre la calidad de la educación, en sus diversas dimensiones, y sobre otros aspectos del sistema educativo y sus procesos, con parámetros previamente definidos (INEE, 2004). Estableciendo tres propósitos en la evaluación:

1. Mejorar procesos relacionados con el aprendizaje de los alumnos y docente, ambiente escolar y participación de los padres de familia;
2. Mejorar resultados en términos de logros educativos de los alumnos, aprobación y retención; y,
3. Ofrecer información sobre las necesidades de los planteles.

En base a lo anterior, la evaluación de escuelas incluirá la del aprendizaje de los alumnos pero también indicadores de contexto, insumos y procesos, incluyendo selectividad, cobertura, repetición, deserción, eficiencia terminal, habitabilidad y equipamiento básico y complementario, entre otro, así como impulsará el desarrollo de procesos de autoevaluación y co-evaluación en los planteles de educación básica, para impulsar el fortalecimiento y la toma de

decisiones de los mismos en asuntos relacionados con el funcionamiento de la escuela; Se buscará con ello propiciar la generación de una cultura de la evaluación entre alumnos, profesores, directivos y padres de familia (INEE, 2004).

MÉTODO

Se diseña una investigación descriptiva del proceso de mejora y se determinan los indicadores de oportunidad para enfatizar la mejora en el proceso de estudio.

La hipótesis planteada es la siguiente:

H1- El proceso de mejora en la gestión de una escuela influye en la mejora académica de la institución. El proceso que se siguió en la presente investigación consiste en los siguientes pasos:

- 1 – Observación directa de las estadísticas del ciclo escolar 2011-2012.
- 2 – Determinación de los indicadores relevantes y explicación detallada de cada indicador.
- 3 - Integración de datos a lo largo de un periodo de tiempo (1 año). Se toman los datos de cuatro diferentes semanas a lo largo del año escolar.
- 4 - Comparación de resultados académicos generales para los años 2003 a 2011, de acuerdo a la información provista por la Agencia Estatal de Educación de Texas. La muestra seleccionada es el total de alumnos del universo de estudio, se cuentan 901 al 17 Septiembre de 2012. (Datos de la escuela primaria Hairgrove, 2012).

Esta población forma parte de otro conjunto mayor, el de seis escuelas Título I, en la tabla 1 se muestra información del porcentaje de alumnos en Situación de Desventaja Económica (ED) en el cluster.

Tabla 1. Composición Racial y de Desventaja Económica

ESCUELA	TOTAL ALUMNOS	AFRO AMERICANO	HISPANO	BLANCO	NATIVO AMERICANO	ASIATICO	TERRITORIOS DEL PACIFICO	DOS O MÁS RAZAS	DESVENTAJA ECONOMICA
BANE	929	7.50%	82.70%	4.80%	0.30%	4.30%	0.00%	0.30%	91.90%
HAIRGROVE	901	6.80%	82.10%	7.50%	0.70%	2.20%	0.00%	0.70%	83.90%
HOLBROOK	1219	19.80%	73.40%	4.40%	0.00%	1.00%	0.10%	1.30%	89.00%
LIEDER	1003	9.80%	71.00%	9.50%	0.10%	7.30%	0.10%	2.20%	78.10%
MCFEE	1181	29.20%	54.60%	8.50%	0.60%	5.10%	0.00%	2.10%	79.60%
METCALF	1007	14.30%	70.60%	7.60%	0.60%	6.00%	0.10%	0.90%	83.30%
	6240								

Fuente: Elaboración Propia en base a datos de investigación de campo 2013.

Para la recolección de datos, la administración escolar realiza observaciones directas y éstas se integran a una hoja de cálculo Excel 2007 y se ajustan visualmente. La estadística con la que se cuenta es puntual, se renueva y se reconfigura a ceros cada tres semanas. Se recupera la información de 4 semanas de las 36 del ciclo 2011-2012: Semanas 1, 20, 24 y 29. De la parte académica, se analizan los resultados de ocho años porque los resultados académicos son oficiales y son publicados a nivel distrital, estatal y federal. Se revisa el concepto de Progreso Anual Adecuado, AYP: Adequate Yearly Progress, or AYP, es una medición por the United States federal No Child Left Behind Act (NCLB) que apoya al Departamento de Educación de Estados Unidos para determinar cómo cada escuela pública y el distrito está funcionando académicamente de acuerdo a los resultados en los exámenes estandarizados. U.S. Department of Education. (2008).

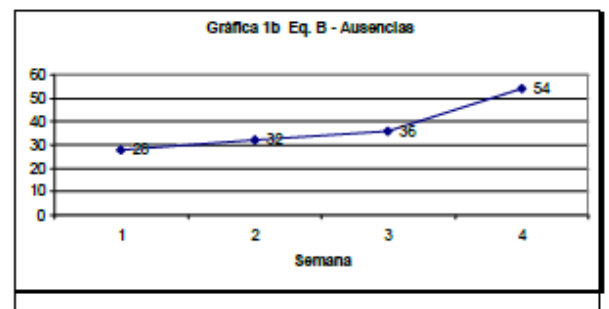
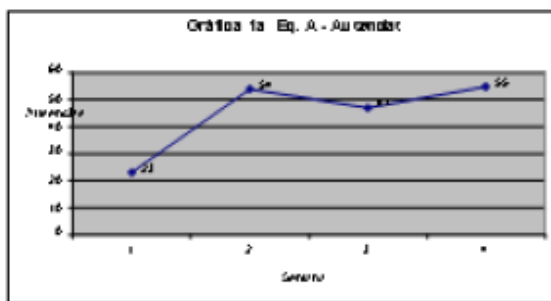
Se utiliza la observación directa y el análisis de las estadísticas generadas por el programa de mejora interna de una institución educativa. La investigación tiene dos partes, integración de los indicadores en una hoja de cálculo, y creación de gráficos. Se recopilan resultados académicos de 2003 a 2011.

La presentación de los indicadores de control tiene como objetivo fomentar en la competencia la inspiración para la motivación y la mejora académica. Para la recolección de información se consultó a la página del distrito y de cada escuela, así como de la TEA (Texas Education Agency) y las estadísticas del programa de competencia de la escuela.

Resultados por Indicador

En este apartado se definen los indicadores que fueron medidos en esta investigación:

Ausentismo - Las escuelas públicas en los Estados Unidos son sustentadas en relación directa a la cantidad de asistencias diarias del alumnado. Este indicador tiene como propósitos: fomentar la enseñanza efectiva, motivar la sana competencia y evitar la disminución de fondos económicos a la escuela. Se determinan alumnos faltantes y se revisa cuál grupo tiene la menor cantidad de ausencias en la semana. A ese grupo se le otorgan 5 puntos. Si ambos grupos cumplen la meta debajo de una cantidad preestablecida (55 o menos), entonces a ambos grupos se les otorgan 25 puntos. Véase tabla 2 y gráficas 1a y 1b. En las gráficas 2a y 2b se representan retrasos a clase.

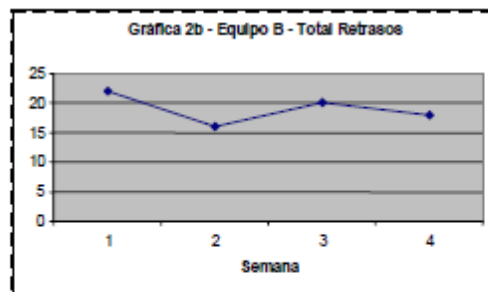
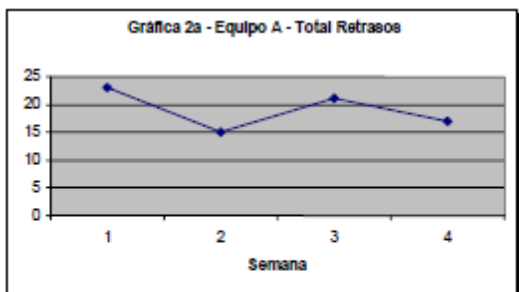


Gráfica 1ª y 1ª: Registro de Ausencias. Fuente: Elaboración Propia en base a datos de investigación de campo 2013.

Tabla 2: Asistencia semanal.

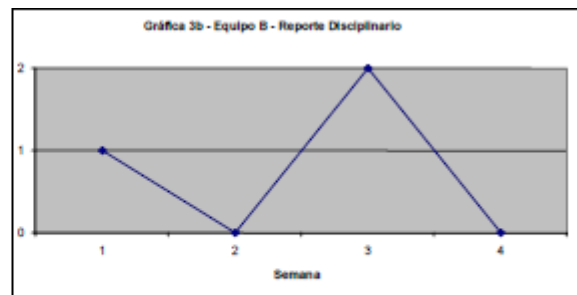
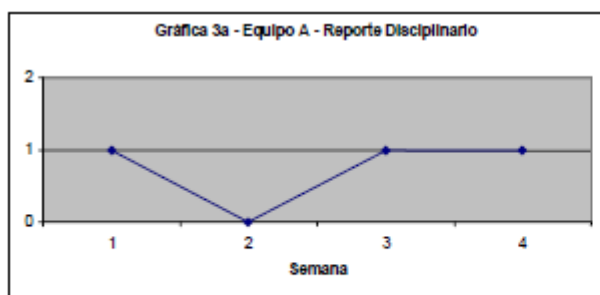
Tabla 2. Fichero Semanal.						Tabla 3. Fichero Semanal.					
Semana	1	2	3	4		Semana	1	2	3	4	
Docente A	Eq.	# Inasistencias				Docente B	Eq.	# Inasistencias			
1		0	8	4	3						
2		0	1	0	2	1		0	1	2	1
3		0	0	4	0	2		1	0	2	3
4		0	2	0	1	3		1	1	3	0
5		1	3	0	1	4		0	1	1	1
6		1	0	2	8	5		2	1	0	5
7		2	3	0	0	6		2	1	1	0
8		1	1	2	3	7		3	0	2	3
9		0	5	1	4	8		2	1	1	0
10		2	1	0	1	9		0	1	1	3
11		1	3	4	1	10		0	1	2	4
12		1	0	1	1	11		1	1	1	3
13		0	1	1	3	12		1	2	3	0
14		2	1	3	1	13		2	2	0	5
15		3	3	2	0	14		1	2	1	4
16		1	1	3	9	15		1	2	0	4
17		2	0	1	2	16		1	2	2	4
18		1	1	0	1	17		1	2	3	7
19		1	1	1	4	18		2	1	4	0
20		2	6	6	1	19		1	2	1	0
21		0	1	2	4	20		1	0	2	0
22		1	4	5	3	21		2	4	3	5
23		1	3	1	2	22		1	3	0	0
24		0	2	3	0	23		2	0	0	0
25		0	3	1	0	24		0	1	1	2
Total		23	54	47	55	Total		28	32	36	54
Meta Semanal (55 o menos)						Meta Semanal					
Menos Inasistencias		5	0	0	0	Menos Inasistencias		0	5	5	5
Bono por Meta		25	25	25	25	Bono por Meta		25	25	25	25
Puntos logrados		30	25	25	25	Puntos logrados		25	30	30	30
Alcanzo Objetivo						25 puntos					
Ganador						5 puntos					

Fuente: Elaboración Propia en base a datos de investigación de campo 2013.



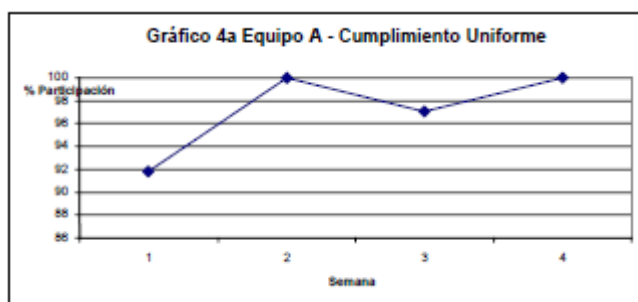
Gráfica 2ª y 2b: Registro de retrasos clase. Fuente: Elaboración Propia en base a datos de investigación de campo 2013.

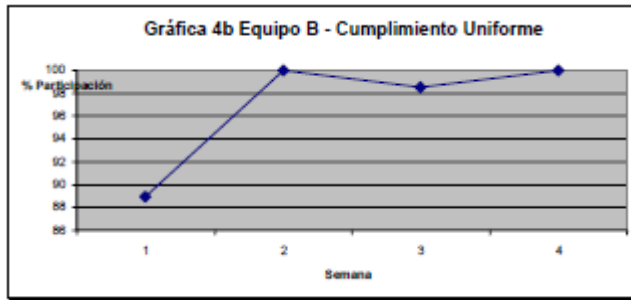
Reportes disciplinarios - para mejorar el aprovechamiento escolar. El objetivo es el manejo adecuado de conflictos para generar el mínimo de reportes que afectan el entorno de la clase y el aprovechamiento individual. Véanse Gráficas 3a y 3b.



Gráfica 3ª y 3b: Registro de reporte disciplinario. Fuente: Elaboración Propia en base a datos de investigación de campo 2013.

Uniforme – Se busca apoyar la imagen de la escuela y el sentido de pertenencia.





Gráfica 4^a y 4b: Registro de cumplimiento Uniforme. Fuente: Elaboración Propia en base a datos de investigación de campo 2013.

Concurso semanal de ciencias – Se llaman aleatoriamente a 5 alumnos de cada equipo para concursar y así estimularlos a que estudien, aprendan más, y participe competitivamente para ganar puntos para su equipo. Se aprecia el puntaje que aporta cada grado en la semana 1.

Tabla 3: Formato de registro concurso de ciencias

Resumen:	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Total
EQUIPO A	0	0	25	0	25	50
EQUIPO B	25	25	0	25	25	100
Primero	EQ. A	EQ. B		Segundo	EQ. A	EQ. B
Pregunta 1: (10)		10		Pregunta 1: (10)	10	
Pregunta 2: (10)		10		Pregunta 2: (10)		10
Pregunta 3: (20)		20		Pregunta 3: (20)	20	
Pregunta 4: (20)		20		Pregunta 4: (20)		20
Pregunta 5: (40)	40			Pregunta 5: (40)		40
Total	40	60		Total	30	70
Tercero	EQ. A	EQ. B		Cuarto	EQ. A	EQ. B
Pregunta 1: (10)	10			Pregunta 1: (10)	10	
Pregunta 2: (10)		10		Pregunta 2: (10)	10	
Pregunta 3: (20)		20		Pregunta 3: (20)		20
Pregunta 4: (20)	20			Pregunta 4: (20)	20	
Pregunta 5: (40)	40			Pregunta 5: (40)		40
Total	70	30		Total	40	60
				Quinto	EQ. A	EQ. B
				Pregunta 1: (10)	10	
				Pregunta 2: (10)		10
				Pregunta 3: (20)		20
				Pregunta 4: (20)		20
				Pregunta 5: (40)	40	
				Total	50	50

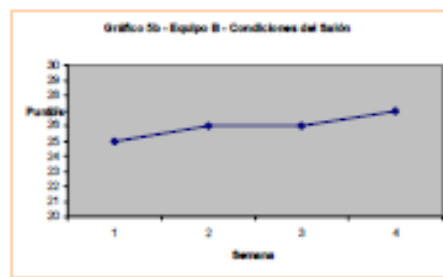
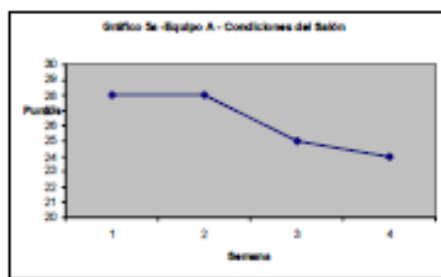
Fuente: Elaboración Propia en base a datos de investigación de campo 2013.

Condiciones de los salones - Se evalúan diversos aspectos. Se escogen a dos maestros del mismo grado y de diferente equipo. Hay cuatro criterios con valor de 1 a 4 puntos.

Tabla 4: Formato de registro condiciones de los salones.

Formulario de Registro de Condiciones de los Salones:								
		Puntos						
EQUIPO A	25							
EQUIPO B	0				Semana			
Maestra A					1	2	3	4
Criterio	Pobre	Aceptable	Bueno	Excelente	Total			
Limpio y Organizado				4	4	4	3	4
Escritorio del Maestro				4	4	4	2	1
Nivel de Ruido				4	4	4	4	4
Pupitres Limpios				4	4	4	4	4
Basura en Piso				4	4	4	4	3
Tablero Avisos				4	4	4	4	4
Gabinets				4	4	4	4	4
Total	0	0	0	28	28	28	25	24
Maestra B					1	2	3	4
Criterio	Pobre	Aceptable	Bueno	Excelente	Total			
Limpio y Organizado				4	4	3	4	4
Escritorio del Maestro		2			2	3	3	3
Nivel de Ruido				4	4	4	4	4
Pupitres Limpios				4	3	4	4	4
Basura en Piso				4	4	4	4	4
Tablero Avisos				4	4	4	3	4
Gabinets				4	4	4	4	4
Total	0	2	0	24	25	26	26	27

Fuente: Elaboración Propia en base a datos de investigación de campo 2013.



Gráfica 5ª y 5b: Condiciones del salón Fuente: Elaboración Propia en base a datos de investigación de campo 2013.

Baños limpios - Se perciben como parte de un ambiente sano y limpio que fomenta un buen ambiente escolar. Se revisan aleatoriamente un baño de niños y uno de niñas en varios aspectos, y se agregan los puntos al grupo. Véase tabla 7 y gráfica 6:

[illegible]

Gráfico 6 Limpieza de Sanitarios

The graph displays the performance of four teams over a four-week period. The Y-axis represents the number of points scored, ranging from 10 to 26. The X-axis represents the week number, from 1 to 4. The legend identifies the teams: Equipo A Niño (dark blue diamonds), Equipo B Niño (magenta squares), Equipo A Niña (yellow triangles), and Equipo B Niña (cyan crosses).

Semana	Equipo A Niño	Equipo B Niño	Equipo A Niña	Equipo B Niña
1	15	14	16	16
2	12	24	16	22
3	24	21	22	16
4	25	25	23	24

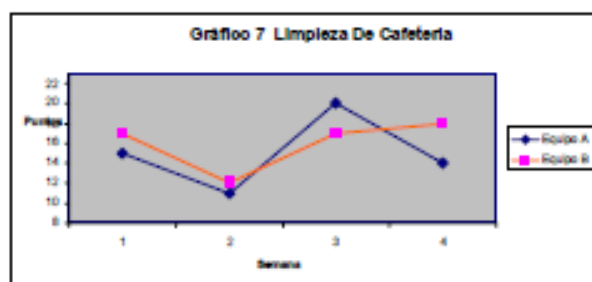
2026

curriculares semanales – Esto permite que se enfoque la instrucción de calidad a aquella que se da con la presión de entrega tardía. Gráfico 8.

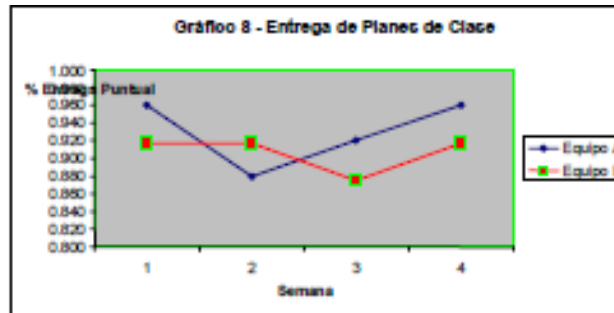
Tabla 8: registro limpieza de cafetería. Semana 1.

		Puntos				Grado Evaluado:				Semana			
EQUIPO A		0											
EQUIPO B		25											
EQUIPO A										1	2	3	4
Criterio		Pobre	Acept.	Bueno	Excelente	Total							
Pisos			2			2	2	4	2				
Mesas				3		3	2	4	3				
Ruido				3		3	1	4	3				
Asientos					4	4	4	4	2				
Orden				3		3	2	4	4				
Total		0	2	9	4	15	11	20	14				
EQUIPO B													
Criterio		Pobre	Acept.	Bueno	Excelente	Total							
Pisos				3		3	2	4	3				
Mesas				3		3	3	2	4				
Ruido					4	4	2	4	4				
Asientos					4	4	1	4	4				
Orden				3		3	4	3	3				
Total		0	0	9	8	17	12	17	18				
Resumen													
Equipo A										15	11	20	14
Equipo B										17	12	17	18

Fuente: Elaboración Propia en base a datos de investigación de campo 2013.



Gráfica 7: Limpieza de cafetería. Fuente: Elaboración Propia en base a datos de investigación de campo 2013.



Gráfica 8: Entrega de planes. Fuente: Elaboración Propia en base a datos de investigación de campo 2013.

Entrega puntual de listas de asistencia diaria (En este caso electrónicamente) - La subvención está relacionada a la asistencia total distrital. Hay una ventana de 15 minutos para entregar asistencia. No hay aún estadística en la competencia.

Exámenes de Control - Cada 3 semanas se elaboran exámenes para determinar la efectividad de la instrucción y puesto que son los mismos exámenes aplicados a nivel distrital, puede verse en qué punto se encuentran los alumnos de cada maestra en el distrito para así tomar acciones correctivas. Se presenta la estadística de primer grado. Esto alienta la consecución y modificación para los objetivos curriculares.

Tabla 10 Resumen 1er Grado - Semana 1 - Resultados por Áreas

EQUIPO A	Objetivo Cumplido (10 pts)	Equipo Ganador (5 pts)	Total Puntos	EQUIPO B	Objetivo Cumplido (10 pts)	Equipo Ganador (5 pts)	Total Puntos
Deletreo (H)	0	5	5	Deletreo (H)	0	0	0
Deletreo (ED)	0	5	5	Deletreo (ED)	0	0	0
Deletreo (LEP)	10	5	15	Deletreo (LEP)	10	0	10
Deletreo (Todos)	10	5	15	Deletreo (Todos)	0	0	0
Matemáticas (H)	10	5	15	Matemáticas (H)	0	0	0
Matemáticas (ED)	10	5	15	Matemáticas (ED)	0	0	0
Matemáticas (LEP)	10	5	15	Matemáticas (LEP)	10	0	10
Matemáticas (Todos)	10	5	15	Matemáticas (Todos)	10	0	10
Total	60	40	100	Total	30	0	30
<i>Deletreo (H) Objetivo: 90% arriba 80%</i>							
EQUIPO A	# Hisp.	# Hisp ≥ 80%		EQUIPO B	# Hisp.	# Hisp ≥ 80%	
A	100	57		A	100	43	
B	100	42		B	100	60	
C	100	78					
Total	300	177		Total	200	103	
% Equipo A:	59%			% Equipo B:	52%		
<i>Deletreo (ED) Objetivo: 90% arriba 80%</i>							
EQUIPO A	# Hisp.	# Hisp ≥ 80%		EQUIPO B	# Hisp.	# Hisp ≥ 80%	
A	100	58		A	100	40	
B	100	42		B	100	60	
C	100	80					
Total	300	180		Total	200	100	
% Equipo A:	60%			% Equipo B:	50%		
<i>Deletreo (LEP) Objetivo: 90% arriba 80%</i>							
EQUIPO A	# Hisp.	# Hisp ≥ 80%		EQUIPO B	# Hisp.	# Hisp ≥ 80%	
A	21	10		A	43	11	
B	9	3		B	16	4	
C	14	12					
Total	44	25		Total	59	15	
% Equipo A:	57%			% Equipo B:	25%		
<i>Deletreo (TODOS) Objetivo: 90% arriba 80%</i>							
EQUIPO A	# Hisp.	# Hisp ≥ 80%		EQUIPO B	# Hisp.	# Hisp ≥ 80%	
A	21	10		A	43	11	
B	15	7		B	35	8	
C	35	29					
Total	71	46		Total	78	19	
% Equipo A:	65%			% Equipo B:	24%		

Fuente: Elaboración Propia en base a datos de investigación de campo 2013. Fuente: Elaboración Propia en base a datos de investigación de campo 2013.

RESULTADOS

El tablero semanal de resultados (tabla 11) sintetiza la información de la competencia.

Tabla 11: Tablero de resumen semanal.

Competencia #	1	
Semana #	1	
Competencia	Equipo A	Equipo B
Asistencia	30	25
Retrasos	0	5
Reportes	30	30
Disciplinarios		
Reportes Autobus	30	30
Uniforme Escolar	385	380
Concurso de	100	50
Ciencias		
Salón Limpio	25	0
Baños Niños	25	0
Baños Niñas	25	25
Cafeteria Limpia	0	25
Entrega de Plan	10	0
Curricular		
Puntos Extras		
Total Semanal	660	570
1o Académico		
2o Académico		
3rd Académico		
4th Académico		
5th Académico		
Total de Académico	0	0
Total Semanal	660	570

Fuente: Elaboración Propia en base a datos de investigación de campo 2013.

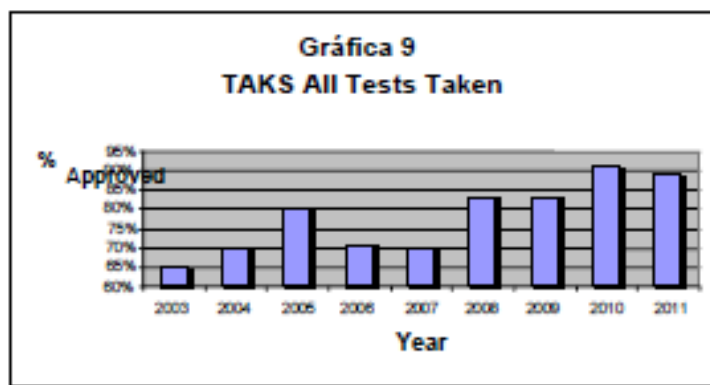
Resultados Académicos.

En base a los datos recolectados de los indicadores analizados, se desarrolla el reporte de desempeño académico general (tabla 12), en la gráfica 9 se muestra el análisis generado.

Tabla 12: reporte de desempeño académico general.

Campus Name:	HAIRGROVE ELEMENTARY					District:	FAIRBANKS ISD				County	HARRIS	
											change	change	change
	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011		2003-11	2003-11	2003-11
TAKS All Tests Taken													
All Students	65%	70%	80%	71%	70%	83%	83%	91%	89%		24%	18%	29%
African American	60%	64%	75%	80%	85%	91%	80%	97%	89%		29%	25%	35%
Hispanic	62%	65%	75%	67%	66%	81%	80%	89%	89%		27%	31%	36%
White	68%	80%	93%	79%	82%	88%	96%	99%	93%		25%	18%	25%
Econ. Dis.	60%	62%	75%	67%	60%	82%	79%	91%	89%		29%	31%	34%
TAKS Reading/ELA													
All Students	80%	83%	89%	86%	81%	87%	90%	93%	94%		14%	11%	18%
African American	79%	87%	85%	97%	91%	97%	>99%	>97%	>99%	-		16%	25%
Hispanic	77%	77%	86%	82%	78%	84%	88%	91%	92%		15%	29%	24%
White	80%	91%	96%	95%	89%	96%	>99%	>99%	96%		16%	8%	12%
Economically Disadvantaged	75%	76%	85%	81%	78%	85%	88%	92%	93%		18%	23%	24%
TAKS Mathematics													
All Students	81%	88%	92%	86%	87%	93%	93%	98%	97%		16%	15%	27%
African American	78%	81%	88%	90%	94%	94%	82%	>99%	94%		16%	24%	34%
Hispanic	79%	87%	90%	85%	85%	94%	94%	98%	97%		18%	27%	34%
White	82%	90%	97%	89%	93%	91%	96%	>99%	96%		14%	12%	20%
Economically Disadvantaged	78%	86%	89%	83%	85%	94%	92%	98%	96%		18%	27%	33%
TAKS Writing													
All Students	80%	89%	95%	78%	91%	92%	92%	98%	96%		16%	10%	14%
African American	89%	92%	>99%	90%	92%	92%	>99%	>99%	>99%	-		16%	21%
Hispanic	74%	86%	93%	73%	90%	92%	91%	98%	95%		21%	21%	20%
White	85%	91%	>99%	>99%	87%	89%	>99%	>99%	>99%	-		7%	7%
Economically Disadvantaged	74%	83%	92%	74%	89%	92%	89%	99%	96%		22%	22%	21%
TAKS Science													
All Students	60%	63%	80%	76%	72%	94%	86%	96%	94%		34%	22%	41%
African American	38%	59%	67%	75%	80%	>99%	71%	>99%	84%		46%	36%	50%
Hispanic	56%	56%	74%	73%	67%	94%	85%	96%	95%		39%	40%	51%
White	74%	75%	96%	85%	>99%	93%	>99%	>99%	>99%	-		20%	33%
Economically Disadvantaged	52%	56%	76%	75%	69%	93%	85%	96%	93%		41%	41%	51%

Fuente: Elaboración Propia en base a datos de investigación de campo 2013.



Gráfica 9: Desempeño académico general. Fuente: Elaboración Propia en base a datos de investigación de campo 2013.

CONCLUSIONES

Los resultados confirman la hipótesis de que con la elección adecuada de indicadores, su monitoreo y ajuste constante, al igual que en una entidad de negocios, se logran los objetivos de mejora. El programa puede ajustarse a cualquier entorno. La mejora en el proceso debe darse si hay seguimiento en las áreas donde se implemente. La actualización permanente de la información es esencial para el éxito de la mejora continua dentro de la institución. El involucramiento de la comunidad educativa es vital para lograr el éxito. Este programa es un eje de los componentes del éxito de esta institución y es factible de aplicarse a otros entornos. El modelo es exitoso porque muestra que se mejora la actitud del alumnado para obtener mejores resultados académicos con la sana competencia entre los grupos liderados por las subdirectoras. Esto genera un ambiente dedicado enteramente al éxito académico sin descuidar los valores, el respeto, la integridad y la ética. Estos cambios son sencillos y efectivos.

Las futuras líneas de investigación podrán enfocarse en la capacitación para el manejo y selección de herramientas de recopilación y estudios de aproximación para la aplicabilidad en instituciones mexicanas.

REFERENCIAS

Bon, V. (2011). Calidad Educativa y Procesos de Mejora Continua. ITESM. Recuperado de:

http://www.virtualeduca.info/ponencias2011/141/Calidad_Educativa_y_procesos_de_mejora_continua.pdf

Distrito Escolar Cypress Fairbanks. Campuses. (2013). Recuperado de: <http://www.cfisd.net/>

Escuela Primaria Hairgrove. (2012). Información del Perfil de la Escuela. Recuperado de:

http://schools.cfisd.net/hairgrove/profile_hair.htm#enr

Graham B., Mark. (1996). Keeping Score – Using the Right Metrics to Drive World Class

Performance. Productivity Press. New York, USA

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2004). Hacia un nuevo paradigma para la evaluación educativa - La perspectiva del INEE. Recuperado de:

http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Documentos_oficiales/2005/paradigma/paradigma.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2008). ¿Avanza o retrocede la calidad

educativa? Tendencias y perspectivas de la educación básica en México. Recuperado de:

http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Informes_institucionales/2008/Completo/informe2008a.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2008). El programa PISA de la OCDE, ¿Qué es y para qué sirve? Paris. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>

Rose, D. S., & Davidson, E. J. (2003). Overview of program evaluation. The human resources program evaluation handbook (pp. 3–26). Thousand Oaks, CA: Sage.

Scriven, M. (2007). Key Evaluation Checklist. Recuperado de: http://dmeforpeace.org/sites/default/files/Scriven_Key%20Evaluation%20Checklist.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2008). El Programa Escuelas de Calidad y la Guía ISOIWA2. Recuperado de: http://basica.sep.gob.mx/dgddie/cva/sitio/DocumentosIWA2/09_Seminario_IWA_2/El_Programa_Escuelas_de_Calidad_y_la_Guia_ISO_IWA_2.pdf

Sosa, M., De la Fuente, F. y Hernández, F. (2006). La Evaluación: una aproximación a su estudio e interrelación en el contexto pedagógico. El Cid Editor. España.

Texas Education Agency, TEA. (2011). Texas Schools Report Card. Recuperado de: <http://ritter.tea.state.tx.us/cgi/sas/broker U.S.>

Department of Education. (2008). No Child Left Behind Act of 2001. Recuperado de: <http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/pg2.html>

U.S. Department of Education. (2011). Improving Basic Programs Operated by Local Educational Agencies (Title I, Part A) Washington, DC: U.S. Government Printing Office. Recuperado de <http://www2.ed.gov/programs/titleiparta/index.html>

Valenzuela, J. R. y Ramírez, M. S. (2009). Sistema de indicadores de evaluación institucional Para la mejora de la gestión y la calidad educativa. Memorias del Segundo congreso de orientación educativa y vocacional “prácticas, reflexiones y propuestas en la construcción de los aprendizajes: compromiso con un sistema educativo en transformación”. Universidad de Baja California. Recuperado de: http://www.ruv.itesm.mx/convenio/catedra/recursos/material/cn_15.pdf

PROYECTO DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL PARA LA ESCUELA SOCIAL DE AVANZADA JULIO ÁRRAGA, EN FUNCIÓN DE UNA MEJORA CONTINUA DE LA CALIDAD

Antúnez E.¹

¹ Universidad IVES

elineantunez@gmail.com

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL
Eje Temático: Política y Gestión Educativa.
b) Estructura y gestión de los sistemas educativos.

RESUMEN / ABSTRACT

La presente investigación tuvo como objetivo proponer un proyecto de autoevaluación institucional para la Escuela Social de Avanzada Julio Árraga, en función de la mejora de su credibilidad ante la comunidad que le rodea, la permanencia de la institución en el programa gubernamental Escuelas Sociales de Avanzada y la obtención de financiamiento externo. El sustento teórico del estudio está circunscrito al modelo de Evaluación orientada al Perfeccionamiento establecido por Stufflebeam, que responde a las necesidades de la mejora continua institucional y considera en la evaluación el contexto, los insumos, los procesos y los productos. La metodología utilizada a lo largo de la investigación es de enfoque cualitativo, con técnicas de observación no participante y entrevistas semiestructuradas. Entre los resultados obtenidos, se destaca el diseño de un proyecto de autoevaluación y la elaboración de un plan para la implantación del mismo. Cabe destacar que en el proyecto de autoevaluación se presenta: el ideal o referente a seguir, cuatro fases generales (preparación del proceso de autoevaluación, sensibilización de los miembros de la comunidad educativa, implantación del proceso de autoevaluación y elaboración del informe final y plan de mejora institucional); por otro lado,

cabe destacar que se emplearon los indicadores de evaluación de la Confederación Nacional de Escuelas Particulares (CNEP), y finalmente se estableció el proceso de metaevaluación.

Palabras clave: Autoevaluación, Calidad, Perfeccionamiento, Modelo CIPP.

INTRODUCCIÓN

En diferentes contextos organizacionales se ha puesto de manifiesto el interés por desarrollar programas formales de evaluación, como un instrumento para mejorar los resultados esperados. Sin embargo, en el ámbito educativo venezolano, son pocas las instituciones que implementan la evaluación institucional como una actividad formal requerida en su quehacer diario, generando así, la necesidad de instaurar una cultura de evaluación como alternativa para otorgarles a estas organizaciones, mecanismos que ayuden al mejoramiento de su calidad educativa, y con ello lograr una mayor credibilidad institucional ante las comunidades.

Tomando en cuenta la premisa anterior, la presente investigación tuvo como objetivo diseñar un proyecto de autoevaluación institucional para la Escuela Social de Avanzada (ESA) Julio Árraga, en función de potenciar la credibilidad de la escuela ante la comunidad que le rodea, mantener el estándar de calidad que exige el programa gubernamental Escuelas Sociales de Avanzada y obtener financiamiento externo para la institución.

Para el logro de este objetivo, se procedió metodológicamente a estudiar bajo un enfoque cualitativo, la situación actual de la institución, plantear los propósitos, objetivos y metas del proceso de la autoevaluación, revisar las diferentes perspectivas de autores expertos en la materia, y finalmente diseñar la propuesta de autoevaluación institucional.

El proyecto de autoevaluación mencionado está fundamentado, es sistemático y organizado, en tal sentido, es importante puesto que no sólo puede ser utilizado por la institución para la cual ha sido diseñado, sino que permite a su vez, ser una referencia para otras

instituciones que estén interesadas en el proceso de autoevaluación institucional, ya que muestra todas las dimensiones necesarias para llevarlo a cabo.

MARCO TEÓRICO

Con la finalidad de profundizar en el contexto en el que se desarrolla la presente propuesta evaluativa, se presenta en primer lugar, una serie de fundamentos sobre la evaluación en el tipo y nivel educativo objeto de estudio, todas ellas, aportan elementos valiosos para la elaboración de esta investigación. Al respecto, cabe destacar entre los estudiosos de la evaluación del nivel de educación básica venezolana, a Castillo, quien presenta el “Régimen de Evaluación para la Primera y Segunda Etapa de la Educación Básica” formulado por el aquel entonces, Ministerio de Educación Cultura y Deportes, hoy, Ministerio del Poder Popular para la Educación.

El documento tiene por objetivo “definir, caracterizar, establecer las funciones, tipos y formas de participación, en el proceso de evaluación de acuerdo con los principios y fines de la Educación Básica” (2000:115); por lo tanto y en función de esclarecer el marco contextual de la propuesta evaluativa, vale la pena resaltar los siguientes artículos de mencionado documento:

Artículo 2º El proceso de evaluación contempla la actuación general del estudiante, equipo interdisciplinario, directivos y todo aquel que se relacione con los procesos de enseñar y de aprender. Es evaluado el proyecto pedagógico de plantel y de aula, los recursos utilizados, el apoyo institucional, la participación de los padres y representantes, como actores vinculados a los procesos de adquisición del conocimiento.

Lo referido anteriormente es importante, puesto que determina claramente cuáles podrían ser los objetos de estudio en una evaluación institucional, a partir de ello, puede escogerse alguna de esas dimensiones, o trabajar de manera integral con todas.

“Artículo 7º El régimen de evaluación se aplicará a los Planes de Estudios de la primera y segunda etapa de Educación Básica”. Por lo que se amplía el objeto de evaluación mencionado en el artículo 2º, ya no sólo implicará a los actores educativos, como estudiantes o docentes, sino que abarca también los planes del nivel educativo en cuestión.

Artículo 18º La autoevaluación es la reflexión que hacen alumnos, padres, representantes, miembros del equipo interdisciplinario y auxiliar docente de su propia actuación, determinan lo que han venido alcanzando o ya han consolidado, toman conciencia de sus limitaciones y ventajas. El docente propiciará situaciones que faciliten en el alumno y en los padres y representantes, apreciar su propia actuación dentro del proceso de aprendizaje.

La importancia del artículo citado previamente, radica en que da fundamento al proceso de autoevaluación, y lo vislumbra como un mecanismo importante para los actores involucrados, puesto que les permite, hacer revisión de su propio proceso educativo, sus alcances y limitantes; por otro lado, para los efectos de la presente propuesta, es de suma importancia, puesto que la misma va en la línea de la autoevaluación institucional.

Con relación al Estado del Arte relativo a la evaluación institucional, es necesario abordar los aportes teóricos de diferentes autores y especialistas en la temática, con la finalidad de crear un marco de referencia, que permita generar las bases conceptuales del presente proyecto de autoevaluación. En tal sentido se presenta a continuación el concepto de evaluación institucional, los principales modelos de evaluación y el concepto de autoevaluación.

Evaluación Institucional

Autores como Stufflebeam (1987:19-20), se han referido a la evaluación como ese proceso de comparar objetivos y resultados, por medio de procedimientos que implican la obtención de información segura e imparcial, con el fin de determinar el valor de algo que está siendo enjuiciado. Por su parte Carrión (2001:22) coincide con esta definición al mencionar que la evaluación, necesariamente, ha de ser racional y que genere “juicios o conclusiones con base a estándares o indicadores de calidad”.

Ante estas dos primeras referencias, puede destacarse que la evaluación es una actividad compleja, nada improvisada, por lo contrario, implica todo un proceso sistemático, organizado que permite recopilar información de determinado objeto de estudio, para así emitir juicios en base a criterios predefinidos.

Ahora bien, profundizando un poco más en las características de la evaluación, Carrión (2001:27) afirma que la evaluación debe tener como propósito primordial su utilidad en razón de las preocupaciones e intereses de las personas que participan en las actividades educativas, así como de quienes se benefician de ellas. Ante ello, se puede reconocer la importancia de orientar la evaluación hacia criterios bien definidos, que vayan en función a los aspectos que realmente se quiere evaluar, es decir, satisfacer las necesidades de los sujetos involucrados en el proceso.

Salcedo (1997) especifica objetos de evaluación educativo, mismos que van “...orientados a analizar o describir la eficiencia de la institución, desde el punto de vista de algunos componentes considerados básicos, tales como los profesores, los estudiantes, los planes de estudio, su estructura administrativa y académica, sus planes y proyectos de investigación, y sus recursos financieros y técnicos”. Lo anterior permitirá tener un panorama acerca del estado actual de la institución educativa, y corroborar si realmente está cumpliendo con su propósito.

Luego de tener esa visión general, del estado institucional (información obtenida por la evaluación), de realizar los juicios valorativos en función a los intereses, necesidades de los clientes, contrastando con los propósitos u objetivos del centro escolar; según Stufflebeam (1987:20) y Carrión (2001:28,37) será necesario que ello permita la toma de decisiones que resulten en una tendencia a la mejora tanto institucional como de la formación de los individuos.

Con base a lo anterior, puede destacarse, que la acción evaluativa debe asociarse a los procesos de toma de decisión, que a su vez han de establecer el nexo crítico y razonado entre las prácticas existentes y los objetivos de calidad previstos. Todo ello, puede ser canalizado a través de un plan de mejora, el cual permitirá priorizar y desarrollar las actividades para el perfeccionamiento de la institución educativa. Con lo presentado anteriormente, puede conformarse una definición propia de Evaluación de las instituciones educativas, en tal sentido, puede decirse que: Es un proceso de obtención de información acerca de un objeto educativo (planes, programas, estudiantes, docentes, políticas, estructuras, formas de organización, fines, etc.), para describirlo, explicarlo y emitir juicios valorativos en torno a éste; con relación a los aspectos positivos que han de consolidarse y los negativos que son necesario superar; todo ello con el propósito de facilitar la toma de decisiones orientadas a la mejora institucional y a la obtención de resultados más eficientes, que beneficien los procesos formativos de los estudiantes.

Autoevaluación Institucional

En virtud de que la presente propuesta, pretende ser un modelo de autoevaluación, se considera imperativo dejar en claro este término. En tal sentido, para Ayarza (1986:29)

La autoevaluación consiste en un proceso de revisión continua, sistemática y organizada, que hace la propia institución de sí misma, o de algunos de sus componentes, de manera integral

y participativa que configuran un sistema eficiente y eficaz de información, basado en hechos y opiniones de los integrantes de la organización, en relación con los resultados de la planificación, la asignación de recursos y, en particular, el mejoramiento de la calidad.

Esta conceptualización, enfatiza el hecho de que son los mismos actores de la comunidad educativa quienes evalúan su propio desempeño; pero ello, visto de una forma global, es decir, se involucran desde la planificación de la evaluación, hasta la puesta en marcha de las mejoras educativas.

Modelo teórico seleccionado para la propuesta del proyecto de autoevaluación

El modelo de Evaluación seleccionado es el de Evaluación orientada al Perfeccionamiento de Stufflebeam, ya que el mismo, responde a las necesidades planteadas en los propósitos de la presente propuesta de autoevaluación, asimismo está orientado hacia el ideal que rige la misma, es decir, la mejora continua. A tal fin, se expondrán a continuación, las ideas principales de este modelo, para dar sustento teórico a la propuesta de evaluación institucional de la ESA Julio Árraga. Al respecto, Stufflebeam define evaluación como

El proceso de identificar obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados. (Stufflebeam y Shinkfield, 1987:183).

Esta visión de evaluación, permite instrumentar en la ESA Julio Árraga, procesos continuos de retroalimentación de todo el quehacer diario institucional, a fin de determinar la forma de avance de los objetivos propuestos, y que dicha información ayude a tomar decisiones en torno a la mejora de los procesos (fortalecimiento de los aspectos positivos, y corrección de

aquellos elementos débiles), de igual forma a establecer los responsables de emprender dichas acciones de mejora y en definitiva a perfeccionar el trabajo en la escuela.

Ahora bien, en base a lo planteado en Stufflebeam y Shinkfield (1987) el Modelo de Evaluación CIPP, implica tomar en consideración el contexto (C), es decir, todo lo que rodea al objeto de evaluación, sus necesidades, problemáticas, fortalezas y las oportunidades del entorno; para ello, será necesario identificar: la población de estudio, valorando sus necesidades. Asimismo, identificar las oportunidades de satisfacer las necesidades, diagnosticar los problemas latentes en la organización, etc.

Por otro lado, el modelo CIPP incluye las entradas (I), esto quiere decir que se busca información de utilidad sobre recursos (materiales, financieros) y capital humano disponible para cubrir las necesidades y obtener los objetivos propuestos. Busca identificar y valorar la capacidad del sistema. Este aspecto es de vital importancia, ya que permite mirar sobre las fortalezas y oportunidades con que cuenta la ESA Julio Árraga que puedan ser útiles en el proceso de evaluación.

El modelo también considera el proceso (P) que determina si lo ejecutado coincide con lo que ha sido planificado y la existencia o no de formas de corrección durante el mismo proceso. Tiene como objetivo, la identificación o pronóstico, de los defectos de la planificación o de su realización, así como, proporcionar información para la toma de decisiones. Esta etapa es importante considerarla en la propuesta, puesto que en el proceso se podrá evaluar la interrelación entre las estructuras, los actores, los recursos, etc., del objeto de estudio.

Finalmente en el modelo CIPP, se toman en cuenta los productos (P), mismos que reflejan los resultados previstos y no previstos, y que son consecuencia de las necesidades, los objetivos, las entradas y el proceso. El objetivo de esta etapa es recopilar descripciones y juicios

acerca de los resultados relacionados con los objetivos y la información recopilada del contexto, la entrada y el proceso. Los productos en la ESA Julio Árraga, serán evaluados en base a su efectividad, cobertura, pertinencia, adecuación y coherencia.

Como puede observarse, el modelo CIPP, representa todo un enfoque sistémico, que toma en cuenta las interrelaciones de la totalidad de los componentes del objeto de evaluación, todo ello, permitirá obtener información para la toma de decisiones que permita a la ESA Julio Árraga perfeccionar sus procesos, potenciar su credibilidad ante la comunidad que le rodea, mantener los estándares de calidad que se le exigen y obtener financiamiento externo.

MÉTODO

La metodología de la presente investigación tuvo un enfoque cualitativo en la búsqueda de “comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas” (Álvarez-Gayou, 2003:25), de este modo se buscó el análisis de las realidades y opiniones de los principales actores de la comunidad educativa objeto de estudio. Para ello las principales estrategias de recopilación de información utilizadas fueron: Revisión de documentos, Análisis FODA, Entrevistas (Contexto); Observación no participante, Entrevistas, Diario del investigador (Entradas); Observación no participante, Entrevistas, Revisión documental (Proceso) y Encuestas abiertas a padres o tutores y alumnos (Producto).

Ahora bien, la población considerada en el presente estudio fue 986 personas integrantes de la comunidad educativa de la ESA Julio Árraga (413 estudiantes –solo los de la última etapa de la Educación Básica-, 506 padres y tutores –correspondientes a las tres etapas de la Educación Básica-; el resto lo conforma el personal directivo, administrativo, docente y de intendencia). A continuación se especifica, la muestra seleccionada para la investigación:

Empleados: Directivo 03 (01 directora y 02 subdirectoradas), Administrativo 08 (03 secretarias y 05 coordinadoras), Docentes 39 e Intendencia 17.

Beneficiarios: Alumnos: 79, Padres y tutores: 81 (seleccionados al azar)¹

RESULTADOS

El resultado que se presenta es el Proyecto de Autoevaluación Institucional:

Objetivo General

Proponer un proyecto de autoevaluación institucional para la ESA Julio Árraga, en función de la mejora de su credibilidad ante la comunidad que le rodea, la permanencia en el programa gubernamental Escuelas Sociales de Avanzada y la obtención de financiamiento externo.

Objetivos Específicos

□ Analizar las propuestas de autoevaluación de escuelas de Educación Básica existentes en Venezuela y seleccionar las que se adapte al propósito de la propuesta de evaluación de la ESA Julio Árraga.

- Precisar el Ideal del proceso de evaluación seleccionado.
- Elaborar la propuesta de autoevaluación institucional de la ESA Julio Árraga, en función al ideal precisado y a los lineamientos evaluativos venezolanos.
- Diseñar comisiones de trabajo para la asignación de responsabilidades en relación a la propuesta de autoevaluación institucional.

Ideal de la propuesta de autoevaluación

Para fijar el ideal de la propuesta de autoevaluación, se tomó en consideración, lo planteado en: Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2009), donde se expresa

que la educación tiene como finalidad desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social, consustanciados con los valores de la identidad nacional, y con una visión latinoamericana y universal. (Artículo 102)

Asimismo, se consideró como ideal, lo expresado en el Proyecto Educativo Regional Escuelas Sociales de Avanzadas, el ideal sería: “Mejorar la formación profesional Docente, Avanzar en la infraestructura educativa y Conformar una escuela integral con espacios para el deporte y la participación de la comunidad” (tomado del Proyecto Educativo Institucional ESA Julio Árraga 2011 – 2012, 2011). Por lo tanto el ideal de la presente propuesta de Autoevaluación Institucional, es: Constituir a la ESA Julio Árraga en una Institución que proporcione servicios educativos integrales de calidad, así como un espacio digno y abierto para la comunidad que le rodea, todo ello, a fin de desarrollar en sus educandos el máximo potencial de sus personalidades y la capacidad de insertarse efectivamente en la sociedad.

Cuadro 01: Estrategias del Proyecto de Autoevaluación ESA Julio Árraga

Objetivos Específicos	Estrategias
1. Analizar las propuestas de autoevaluación de escuelas de Educación Básica existentes en Venezuela y seleccionar la que se adapte al propósito de la ESA Julio Árraga	<p>1.1- Revisar diferentes fuentes respecto a la autoevaluación de la Escuelas de Educación Básica venezolana.</p> <p>1.2- Sintetizar los elementos más significativos de las propuestas encontradas.</p> <p>1.3- Determinar la propuesta de autoevaluación más adecuada a la realidad de la ESA Julio Árraga.</p>
2. Precisar el Ideal del proceso de evaluación seleccionado.	<p>2.1- Identificar en el proceso de evaluación escogido, el ideal que se espera de la Escuela.</p> <p>2.2- Definir el ideal a seguir por la ESA Julio Árraga y plasmarlo en su propuesta de autoevaluación.</p>
3- Elaborar la propuesta de autoevaluación institucional de la ESA Julio Árraga, en función al ideal precisado y a los lineamientos evaluativos venezolanos.	<p>3.1- Elaborar instrumentos de autoevaluación y evaluación que permitan hacer un seguimiento a la gestión de los docentes, en función de su mejora en todas las actividades de la ESA Julio Árraga.</p> <p>3.2- Diseñar instrumentos de evaluación para el seguimiento continuo de los proyectos del programa de las Escuelas Sociales de Avanzada en la ESA Julio Árraga, con la finalidad de que se ejecuten de manera efectiva.</p> <p>3.3- Determinar los mecanismos y formas para orientar la planificación docente del proceso de aprendizaje – enseñanza, hacia la pertinencia social con el contexto que rodea a la ESA Julio Árraga.</p> <p>3.4- Elaborar los proyectos solicitados por las empresas privadas para obtener el financiamiento de los programas educativos la Hora del Cuento, Refréscate Leyendo y Programa Adiestramiento Matemático en la ESA Julio Árraga.</p>
4. Diseñar comisiones de trabajo para la asignación de responsabilidades en relación a la propuesta de autoevaluación institucional.	<p>4.1- Determinar las comisiones necesarias para el cumplimiento de la propuesta de autoevaluación de la ESA Julio Árraga.</p> <p>4.2- Identificar las fortalezas en cada uno de los miembros de la ESA Julio Árraga para determinar quiénes son los más adecuados para cada comisión</p> <p>4.3- Convocar a una reunión, en donde se presenten las comisiones y se formen los equipos de trabajo.</p>

Fuente: Elaboración propia (2012).

Cuadro 02: Metodología del Proyecto de Autoevaluación ESA Julio Árraga

Categoría	Indicadores	Parámetros ^a	Instrumentos ^b
Alumnos	Deserción Escolar Impacto de sus egresados Desempeño Académico	1. Presencia de un documento actualizado cada tres meses sobre la deserción escolar en la escuela.	Cuestionario para Alumnos
		2. Esta establecido en la escuela 01 sistema de registros para la recopilación de información respecto a los resultados académicos obtenidos por sus egresados en los subsecuentes niveles educativos.	
		3. La Institución tiene establecidas estrategias de evaluación del desempeño académico estudiantil, acordes con el perfil de egreso, las cuales se aplican al término de cada nivel escolar.	
		4. Existencia de un documento formal el cual describe los perfiles para los diferentes tipos de docentes	
Docentes	Perfil Reglamentación Compromiso del docente	5. Presencia de un documento que contiene la reglamentación pertinente para la actuación de los docentes y es conocida por ellos.	Cuestionario para docentes
		6. La institución cuenta con un registro para llevar control sobre la participación de los docentes en actividades extracurriculares.	
		7. La institución brinda apoyo anualmente a un 10% del personal docente para su actualización en función de la oferta de cursos, talleres y congresos.	
Directivo, Administrativo y de intendencia	Apoyos Formación Integral Reconocimiento	8. Existencia de un plan con acciones institucionales, específicas, calendarizadas y monitoreadas periódicamente sobre el desarrollo personal, el trabajo en equipo y la actitud ética de sus docentes.	Guía de Entrevista para el director Cuestionario para personal Administrativo Cuestionario para el personal obrero
		9. Esta establecido en la institución la realización de mínimo 01 acto anual para otorgar premios, distinciones y reconocimientos académicos a sus docentes	
		10. Existencia 01 formato institucional que recupere los contenidos, las estrategias y la instrumentación de secuencias didácticas debidamente calendarizadas.	
Programas académicos	Planación didáctica Integración Evaluación	11. Presencia en todas las materias, de estrategias que integren los perfiles propuestos con los objetivos que se pretende alcanzar.	Lista de Cotejo para los programas académicos
		12. Existencia de criterios, mecanismos e instrumentos de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.	
		13. El 70% de los recursos documentales de la biblioteca son adecuados, accesibles, actualizados y disponibles para la Comunidad Educativa.	
Recursos	Biblioteca Aulas Recursos didácticos	14. El 100% de las aulas están acondicionadas y en disponibilidad en función de las necesidades de los usuarios.	Lista de cotejo para los recursos
		15. Existencia de recursos didácticos por grado escolar, respondientes a las necesidades de los Programas, y están disponibles para los usuarios.	
		16. Existencia de un documento con los fines educativos de la Institución, el cual es difundido a la Comunidad Educativa.	
Planación Escolar	Planación Planta física Mantenimiento	17. La institución cuenta con un plan de desarrollo que atiende las necesidades, usos y condiciones óptimas de los espacios y mobiliarios para la comunidad escolar.	Guía de entrevista para los coordinadores
		18. Presencia de un programa de Mantenimiento y Actualización de la planta física, donde se indican las acciones y los mecanismos de operación para el mantenimiento y actualización.	
		19. Esta establecido un cronograma de actividades trimestral, con otras instituciones en los ámbitos académico, deportivo, artístico y social.	
Vinculación con el contexto	Vinculación Institucional Necesidades sociales Escuela para padres	20. Existencia de un diagnóstico socio-educativo sobre las principales problemáticas de la localidad, así como de 01 programa de acciones, tendiente a solucionar las necesidades identificadas	Cuestionario para padres de familia
		21. La Institución cuenta con 01 Programa de Escuela para Padres cuya misión se encuentra especificada y resulta congruente con la filosofía y misión institucional.	

Metaevaluación

La metaevaluación fue propuesta por primera vez por Scriven quien consideraba que las evaluaciones deberían estar sujetas a una evaluación competente, mencionó que “el evaluador principal debe aplicar la lista de control de indicadores a la propia evaluación” (citado por Stufflebeam y Shinkfield 1987:351). Por otro lado Ruiz (1996) afirma que la metaevaluación es la evaluación de la evaluación, con la finalidad de indagar si la evaluación ha cumplido con sus

objetivos y con la misión que se le había encomendado y para saber si los instrumentos utilizados son adecuados para obtener la información deseada.

En tal sentido, se consideró importante establecer un proceso de metaevaluación para el proyecto de autoevaluación de la ESA Julio Árraga, puesto que permite dilucidar los posibles vacíos existentes dentro del mismo. Es por ello, que se propone llevar a cabo este proceso al final de la implantación de la autoevaluación y antes de la difusión final del informe; llevada a cabo por parte de evaluadores externos, centrando la atención en los puntos críticos propuestos por Dopico (S/F:11), entre ellos:

- La definición de los objetivos que se persiguen con la evaluación.
- La predeterminación de los parámetros a evaluar en la evaluación.
- La pertinencia del sistema de evaluación diseñado.
- El nivel de participación de los interesados en el proceso de evaluación.
- Las técnicas empleadas por los evaluadores para la recogida de la información.
- La suficiencia de medios y recursos para la realización de la evaluación.
- La riqueza de la información aportada por los encuestados y entrevistados.
- La calidad del informe final presentado por los evaluadores.

CONCLUSIONES

Luego de analizar la situación de la ESA Julio Árraga, revisar diferentes modelos teóricos de evaluación y de diseñar un proyecto de autoevaluación para mencionada institución, se pueden establecer las siguientes conclusiones:

La propuesta es importante para la ESA Julio Árraga, porque le permitirá potenciar su credibilidad social, regulando los resultados en pro del cumplimiento de los objetivos

institucionales; garantizar la permanencia de la escuela en el programa gubernamental Escuelas Zulianas de Avanzada y lograr el apoyo de instituciones privadas para el financiamiento y aplicación de programas educativos en la escuela.

Entre las grandes acciones para el desarrollo de una propuesta de autoevaluación está el diseño de la propuesta, la elaboración de un plan para la implantación de la propuesta y la comunicación de los resultados obtenidos por la aplicación de la propuesta autoevaluación.

Es necesario establecer una relación lógica entre los propósitos, objetivos, metas y acciones del proyecto, a fin de que vaya concretando de aspectos muy generales hasta los más operativos que permitan la implementación de la propuesta.

De la revisión teórica sobre la evaluación se seleccionó el modelo de Evaluación orientada al Perfeccionamiento de Stufflebeam, ya que el mismo responde a las necesidades planteadas en los propósitos de la presente propuesta de autoevaluación. Este modelo de evaluación plantea la consideración del contexto, los insumos, los procesos y los productos.

La autoevaluación se rige por los principios o políticas de objetividad; adecuación a la realidad de la Escuela; utilidad para la toma de decisiones y rendición de cuentas; legal (de acuerdo a los reglamentos oficiales de la República Bolivariana de Venezuela), ética y con el debido respeto a las personas implicadas y con el propósito de la mejora continua institucional.

El proceso total de la propuesta de autoevaluación presenta 4 fases: Preparación del Proceso de Autoevaluación, Sensibilización de los miembros de la Comunidad Educativa, Implantación del proceso de autoevaluación y Elaboración del Informe Final y el Plan de Mejora Institucional. Por otro lado, se utilizaron los indicadores de evaluación de la Confederación Nacional de Escuelas Particulares (CNEP). Finalmente se establecieron los elementos para el aseguramiento de la calidad del proceso de evaluación, como el proceso de Metaevaluación.

REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Séptima reimpresión, 2013. México D.F.: Paidós Educador.
- Asamblea Nacional (2009). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. En Gaceta Oficial N° 5,908. Caracas. Disponible en <http://www.tsj.gov.ve/legislacion/enmienda2009.pdf>
- Ayarza, H. E. (1986) *Evaluación de la Educación Superior como estrategia para el cambio*. Cuaderno No. 2, Bogotá: Asociación Colombiana de Universidades ASCUN.
- Carrión, C. (2001). *Valores y principios para evaluar la educación*. 1ª Edición. México: Editorial Paidós Mexicana, S. A.
- Castillo, O. (2000). Régimen de Evaluación para la Primera y Segunda Etapa de la Educación Básica, en “Revista Educere”, Año 3, Número 9, Junio. Pp. 114-119. Universidad de los Andes, Venezuela. Disponible en <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19496/1/articulo17b-4-9.pdf>
- Confederación Nacional de Escuelas Particulares (2004). *Sistema de Acreditación de la Calidad Educativa para las escuelas particulares de Educación Básica y Media Superior de México*. Documento Base., México: CNEP

Dopico, I. (S/F). Metaevaluación: ¿por qué para qué? Documento en
<http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/prevemi/metaevaluacion.pdf>

Escuela Social de Avanzada Julio Árraga (2011). Proyecto Educativo Institucional ESA Julio
Árraga 2011 – 2012. Documento interno. Machiques, Venezuela.

Martínez, C. (1996). Evaluación de programas educativos: Investigación evaluativa, modelos de
evaluación de programas. Cuadernos de la UNED. Madrid: UNED.

Ruiz, J. M. (1996). Cómo hacer una evaluación de centros educativos. España: Narcea, S.A.

Salcedo, H. (1997). Aspectos conceptuales, metodológicos e instrumentales de la evaluación de
los estudios de postgrado. En “Revista Paradigma”, Vol. 18, Nº 01. Pp. 7-38. Maracay:
Instituto universitario pedagógico experimental "Rafael Alberto Escobar Lara".

Secretaría de Educación Pública (2007). Autoevaluación de centros escolares para la gestión de
la calidad. Instrumentos para la Autoevaluación de centros escolares. Segunda Edición.
México.

Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987) Evaluación Sistemática. Guía Teórica y Práctica.
España: Paidós, MEC.

LA COMUNICACIÓN INTERPERSONAL, INSTRUMENTO DE VINCULACION Y GESTION CON PADRES, ALUMNOS Y ACADEMICOS. CASO: FACULTAD DE INGENIERIA MECANICA Y ELECTRICA-UANL

López, Y.¹, Cantú, M.²,

^{1,2} Universidad Autónoma de Nuevo León-, Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica “Monterrey”, Mexico
yolandalopezlara_uanl@hotmail.com; margarita.cantu@hotmail.com

“Trabajo preparado para su presentación en el

Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL”

Eje temático: Políticas y Gestión Educativa

Sub-línea de Investigación: Estructuras y Gestión de los Sistemas Educativos

RESUMEN / ABSTRACT

La Universidad Autónoma de Nuevo León en su Plan de Desarrollo Institucional UANL-2020 contempla la ampliación y diversificación de la oferta educativa para la formación de profesionales en áreas estratégicas para su desarrollo a través de modalidades presenciales, no presenciales y mixtas, incluyendo el uso de las tecnologías de información y comunicación, además de la implementación de actividades extracurriculares de naturaleza artística, cultural y deportiva, en apoyo a la formación integral de los estudiantes estableciendo una comunicación permanente con los padres de familia. Conforme los lineamientos establecidos en el marco de la visión 2020, la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica, ha sido respetuosa y ha implementado un programa de Comunicación interpersonal para fomentar la orientación y apoyo a los padres, los alumnos y académicos que contribuya a crear conciencia de la transición radical entre preparatoria y facultad, invitándolos a un acompañamiento durante el transcurso de su formación.

El objetivo general que guía la investigación es conocer las interacciones que se generan con los alumnos, los padres de familia y los académicos conforme la aplicación del modelo de atención a padres de familia de la FIME. Los objetivos específicos son: Conocer datos socioeconómicos de los padres de familia, el nivel académico, la colaboración de los alumnos en las actividades de casa, el uso de equipo computacional y la contratación de servicios de internet en el hogar, entre otros. El enfoque de la investigación es cuantitativo, el alcance es descriptivo. Es un estudio de caso, y la técnica de recolección de datos fue la aplicación de una encuesta y cuyos resultados se presentan graficados e interpretados en la presentación de resultados.

Palabras Clave: Comunicación interpersonal, padres de familia, alumnos, académicos, interacción.

INTRODUCCIÓN

El sistema universitario y todas las instituciones que lo integran, están enfrentando diversas demandas sociales, económicas, culturales, ambientales etc. que exigen ser atendidas para asegurar la participación activa y relevante de las universidades en los proyectos de desarrollo, sumado a ello un contexto en extremo cambiante que demanda de las instituciones educativas respuestas cada vez más oportunas y mejor certificadas, por lo que es necesario que las universidades se comprometan con las demandas y exigencias de nuestra sociedad (De la Cuesta: 2011) es preciso un compromiso institucional claro desde la alta dirección, acciones de sensibilización en la comunidad universitaria que impregnen esa nueva cultura y que favorezcan la participación y diálogo necesarios de los diferentes grupos de interés de la universidad. "La educación superior es un bien público", la principal responsabilidad de las universidades es liderar a la sociedad en la generación de conocimientos y capacidades que permitan hacer frente a los problemas globales a los que nos enfrentamos.

Planteamiento

La Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica, desea conocer la frecuencia de interacciones que genera el Departamento de Atención a Padres de Familia en el proceso de comunicación interpersonal con los padres, los alumnos y personal académico, cuyo objetivo es fortalecer y aumentar las expectativas que la sociedad demanda, logrando con esto satisfacer las necesidades y aumentar los estándares de calidad.

OBJETIVO

Objetivo general

- Conocer la frecuencia de interacciones que se generan a través de la aplicación del Modelo de Atención a Padres. Alumnos y académicos.

Objetivos específicos

- Conocer datos socioeconómicos de los padres de familia; edad y estatus económico.
- Conocer el grado académico de los padres de familia de los alumnos.
- Conocer la frecuencia de diálogos (comunicación) entre padres e hijos.
- Conocer si los hijos realizan trabajo colaborativo en casa.
- Evidenciar si en casa los alumnos cuentan con equipo de cómputo y contratación del servicio de internet.
- Conocer la frecuencia de asistencia de los padres a sesiones de orientación e información.
- Conocer la frecuencia de padres que asisten a las reuniones de orientación e información.

Preguntas de la investigación

¿Cuáles son los datos socioeconómicos de los padres de familia de los alumnos de la FIME?

¿Cuál sería el grado académico de los padres de familia de los alumnos de los alumnos de la FIME?

¿Con qué tanta frecuencia se comunican los padres y los alumnos de la FIME?

¿Cómo saber si los alumnos realizan trabajo colaborativo en su casa?

¿Cómo conocería si los alumnos tienen equipo de cómputo y rentan el servicio de internet para la casa?

¿Con que frecuencia asisten los padres de familia a sesiones de orientación e información?

Justificación

El desarrollo del estudio busca evidenciar datos cuantificables que aporten evidencia de la gestión que se realiza entre el Departamento de Atención a Padres y sus públicos internos (alumnos y personal académico) y externos (padres de familia), además de conocer que tan efectiva es la comunicación interpersonal que se desarrolla en el proceso de atención en general.

Viabilidad

El proyecto se está realizando y se cuenta con los recursos humanos, técnicos y económicos para llevarlo al cabo sin ninguna novedad continuando con el seguimiento.

Consecuencias de la investigación

Los datos que muestre el estudio serán positivos, porque evidenciará información latente que no se había clasificado o tomado en cuenta, hasta haber realizado el estudio.

Limitaciones de la investigación

La investigación tiene un alcance restringido, porque sólo se ha tomado en cuenta a 100 padres de familia de alumnos de reciente ingreso, de la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica, única dependencia de las 26 facultades de la UANL, pionera en la implementación del

programa “Atención a Padres de Familia”, que forma parte del Plan de Desarrollo Institucional VISION-2020.

FUNDAMENTO TEÓRICO

Perspectiva Teórica.

El enfoque de sistemas surge como una herramienta que ayuda a las organizaciones a adecuarse a los cambios que se presentan en el medio ambiente.

En la época de los filósofos, e incluso en civilizaciones anteriores se puede buscar el origen de este enfoque. Ludwing Von Bertalanffy, biólogo alemán, quien a partir de la presentación de la teoría de los sistemas abiertos en 1925, marcó el nacimiento de este concepto conocido como “Teoría General de Sistemas”. Fue hasta 1945, 50 años atrás, al término de la Segunda Guerra Mundial, que se divulgó y comprendió este concepto, el cual hoy se encuentra sólidamente aceptado por el mundo científico, utilizado como una red de procedimientos interdependientes, interconectados e intercomunicados de acuerdo a un esquema integrado para lograr mayor eficiencia empresarial y sustenta los procesos comunicativo en todas las direcciones. (Guizar, 1998:46).

Comunicación.

La Comunicación es un proceso interpretativo a través del cual los individuos en sus relaciones, grupos, organizaciones y sociedades responden creando mensajes que les permiten adaptarse a su entorno y a las personas que los rodean, según la afirmación de Fernández y Galguera (2008:15).

La comunicación como acción transformadora.

Los procesos comunicacionales hacen referencia a actores, a espacios de necesidades y demandas vinculadas con las prácticas que se verifican en la sociedad. Gestionar la comunicación en este contexto, en cualquiera de sus aspectos, supone gestionarla desde la propia existencia, porque la comunicación es inherente e inseparable a las prácticas sociales (Enz, Fatin, Laharrague, 2006:40).

La comunicación organizacional

Antes de iniciar el tema mencionaré que la comunicación se entiende de tres maneras distinta: como fenómeno, porque se da naturalmente en todas organizaciones sin importar su tipo. La segunda, que se presenta como una disciplina, cuyo objeto de estudio es precisamente en cómo se genera el fenómeno de la comunicación en las organizaciones y entre estas y su medio. Por último, se entiende como un conjunto de técnicas y actividades encaminadas a facilitar y agilizar el flujo de mensajes que se originan entre los miembros de la organización o entre organizaciones y su medio o bien, para influir en las opiniones, actitudes y conductas de los públicos internos y externos de la organización todo lo anterior para que ella cumpla mejor y más rápidamente sus objetivos. De este tercer enfoque la comunicación organizacional puede dividirse en comunicación interna y externa:

- Comunicación interna: conjunto de actividades realizadas por las empresas para la creación y mantenimiento de buenas relaciones con y entre sus miembros a través del uso de medios de comunicación que los mantengan informados, integrados y motivados para cumplir las metas de la organización
- Comunicación externa: Conjunto de mensajes emitidos por cualquier organización hacia sus diferentes públicos externos, encaminados a mantener o mejorar sus relaciones con

ellos, a proyectar una imagen favorable o promover sus productos o servicios.

(Fernández, 2002:11)

Comunicación interpersonal.

Si se interpreta el concepto en sentido literal, se trata de la comunicación entre personas pero si se desea brindar un contexto más específico se puede dividir en niveles: nivel de comunicación intrapersonal, interpersonal, comunicación grupal, organizacional y masiva.

Cuando se especifica sobre el nivel interpersonal se puede definir como el flujo de mensajes que se genera entre dos personas (emisor y receptor). Para Cushman y Cahn, (1985), mencionado en Castro Moreno (2006:23), el proceso es mucho más complejo, implica la perspectiva de reglas sociales de comunicación y también la perspectiva de la interacción simbólica acerca de quiénes somos en relación con otros, nuestra identidad y lo que sostiene nuestra interacción con otros. Concluyendo, la gente se comunica, crea sus formas de relación, entreteje toda una trama de mensajes y de experiencias que las constituye como clase (Prieto, 2005:184).

CARACTERÍSTICAS DEL OBJETO DE ESTUDIO.

La Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (FIME) es una Institución educativa de nivel superior y pertenece a la Universidad Autónoma de Nuevo León.

- **OFERTA ACADEMICA.**

Nuestras 10 carreras a nivel Licenciatura, 14 programas de Posgrado y más de 100 cursos de Educación Continua que satisfacen los requerimientos y necesidades del estudiante y de la industria.

La FIME cuenta con una planta aproximada de más de 600 maestros, algunos cuentan con perfil PROMEP, otros pertenecen al SNI (Sistema Nacional de Investigadores), varios de ellos con reconocimientos, premios y certificaciones en diferentes áreas. Para una atención efectiva Nuestra Facultad cuenta con una importante infraestructura consistente en aulas climatizadas, extensos laboratorios, salas de cómputo, oficinas, salas de tutorías, estacionamientos, canchas deportivas, etc. y que le dan al estudiante toda una oportunidad de desarrollo tanto académico, social, cultural y deportivo.

Conscientes de la competencia internacional, actualmente la FIME se encuentra certificada bajo la norma ISO 9001:2000, y cuenta con 8 programas de Licenciatura acreditados por CACEI y en Nivel 1 de CIESS, así como 5 programas de Posgrado en el PNPC.

El intercambio académico con otras instituciones educativas internacionales es una actividad de gran importancia y que la FIME viene realizando tanto con sus estudiantes como con sus docentes. (Página web FIME).

METODOLOGIA.

El estudio que se presenta tiene un alcance descriptivo, porque busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos o comunidades, procesos, o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (Dannhke, 1998). El enfoque de la investigación es cuantitativo, porque está orientado hacia la descripción, predicción y explicación de datos medibles u observables. Por sus especificaciones, corresponde a un diseño de investigación no experimental transaccional descriptivo, porque no se han manipulado las variables y su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (Hernández, R. 2006:26).

Hipótesis Descriptiva.

Los procesos de comunicación interpersonal, favorecen la vinculación y gestión con los padres de familia, el personal académico y los alumnos de nuevo ingreso, coadyuvando en la guía y acompañamiento en su formación profesional.

Hipótesis Nula

Los procesos de comunicación interpersonal no favorecen la vinculación y gestión con los padres de familia, el personal académico y los alumnos de nuevo ingreso, ni coadyuvan en la guía y acompañamiento en su formación profesional.

Hipótesis Alternativa.

La comunicación interpersonal es un proceso que se desarrolla entre dos personas, es bilateral y estimula el entendimiento en cualquier contexto donde se desarrolla.

Muestra y Selección de la misma.

Para realizar el sondeo de opinión piloto, se tomó una muestra aleatoria de 100 padres que acudieron a acompañar a sus hijos para presentar el examen del CENEVAL cuya selección se centra en que sean de nuevo ingreso y egresados de preparatoria.

Técnicas de recolección de datos.

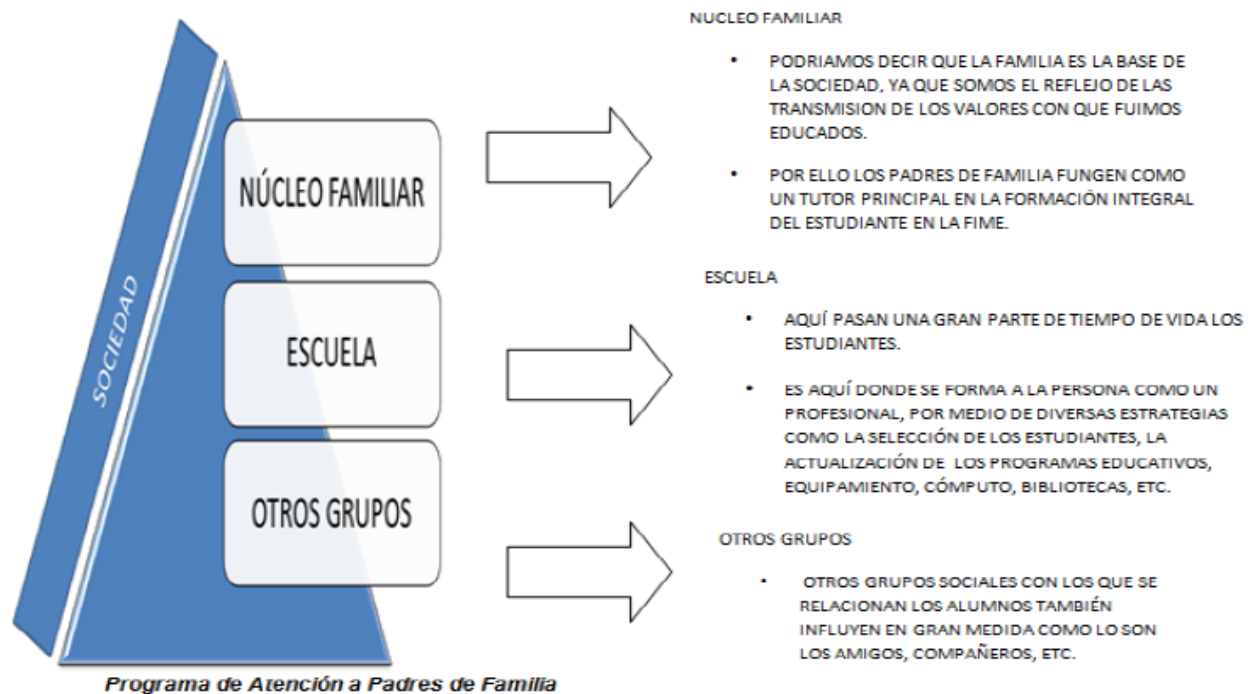
Para obtener datos generales y estadísticos, se aplicó una encuesta para conocer resultados pilotos en relación a diferentes indicadores y categorías.

PRESENTACION E INTERPRETACION DE RESULTADOS.

Al considerar que el núcleo familiar es la base de nuestra sociedad actual, en donde los padres fungen como los principales actores de la educación de sus hijos, debe reconocerse que el vínculo entre la familia (a través de los padres) y la escuela (a través de los maestros) debe

estrecharse, de acuerdo como señala Tinto, (1989): “El rendimiento escolar está determinado en gran medida por sus antecedentes familiares (nivel educativo, intereses, logros académicos, nivel socioeconómico y expectativas de los padres, características individuales, rasgos de personalidad, capacidad de desempeño y sexo), antecedentes educativos, (promedio de calificaciones, características de las escuela y maestros), y por el compromiso para alcanzar sus metas educativas(expectativas, aspiraciones y grado de compromiso)”. El estudio evidencia, la interacción que tienen las situaciones familiares, en relación padre e hijo y escuela.

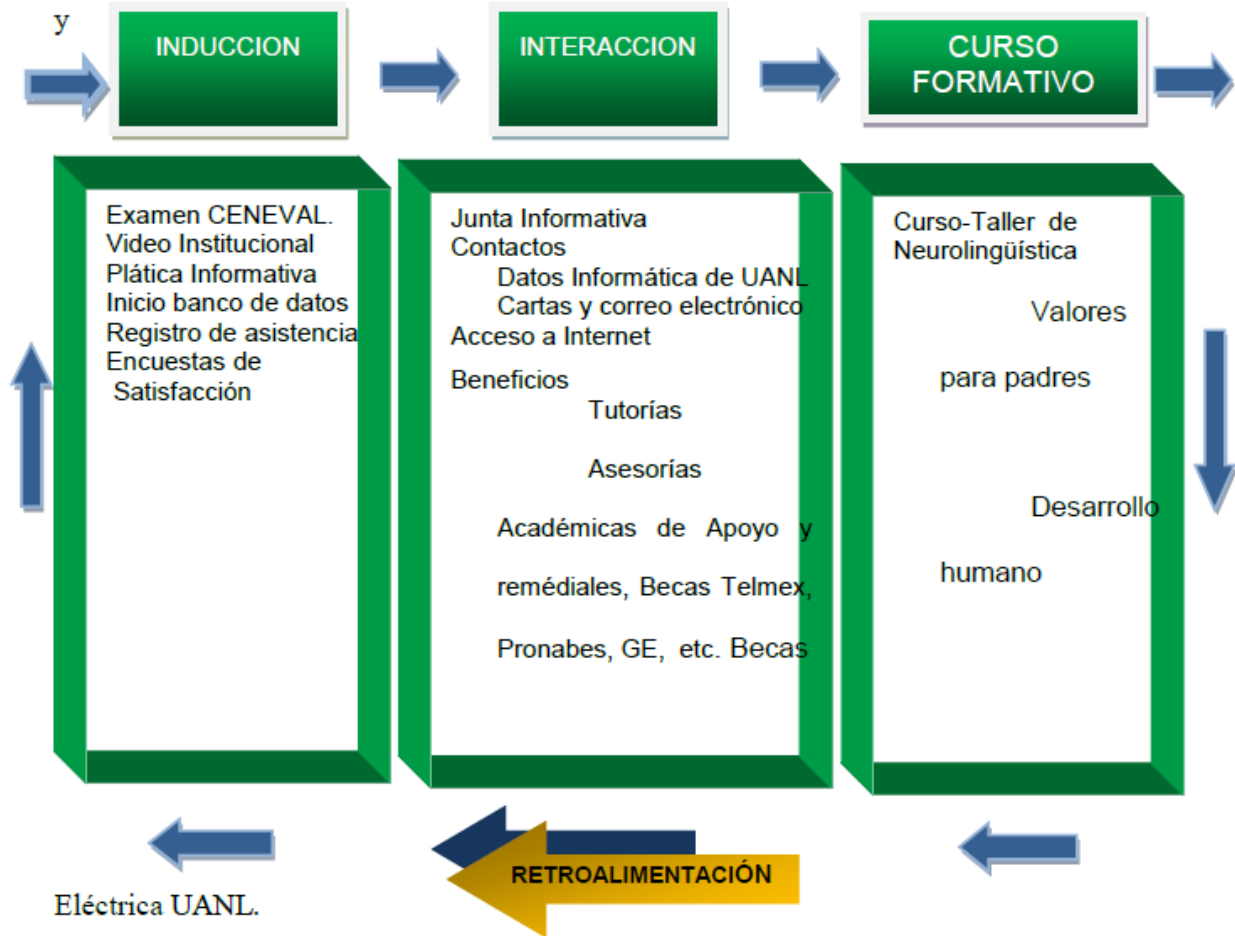
Figura 1.- Triángulo de la sociedad en el que se encuentran el trinomio núcleo familiar, escuela y los, grupos sociales.



Para lograr estos objetivos la FIME estableció el siguiente modelo de atención e información para los padres de familia.

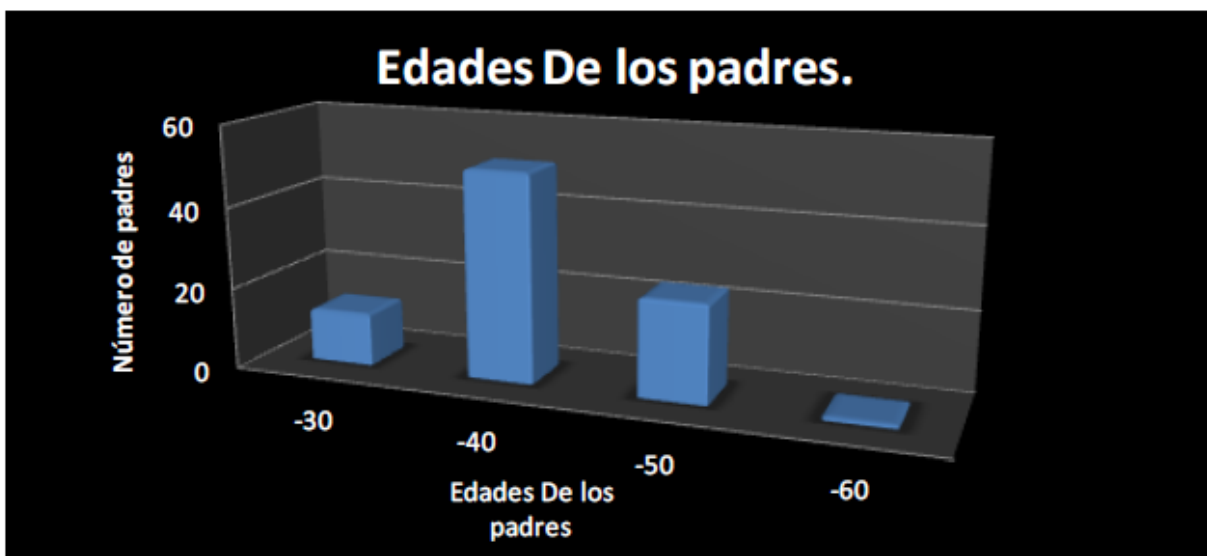
1. Fuente:

2. Programa de Atención a Padres de Familia de la Facultad de Ingeniería Mecánica y



Con la finalidad de contar con información relacionada con el ambiente familiar que tienen los estudiantes que se integrarán a esta institución, se aplicó una encuesta a una muestra de 100 padres que acudieron a acompañar a sus hijos al examen (CENEVAL), con esto determina aspectos relevantes en el ámbito socio-económico, cultural y su interés en relación a las actividades que desarrollan sus hijos.

1 DATOS SOCIOECONÓMICOS



Gráfica 1. Las edades de los padres encuestados el mayor porcentaje corresponden a las edades entre 40 y 50 años que en base a la cercanía de la edad los padres, se encuentran más familiarizados con la problemática de los estudiantes así como lo que las instituciones educativas demandan de ellos.

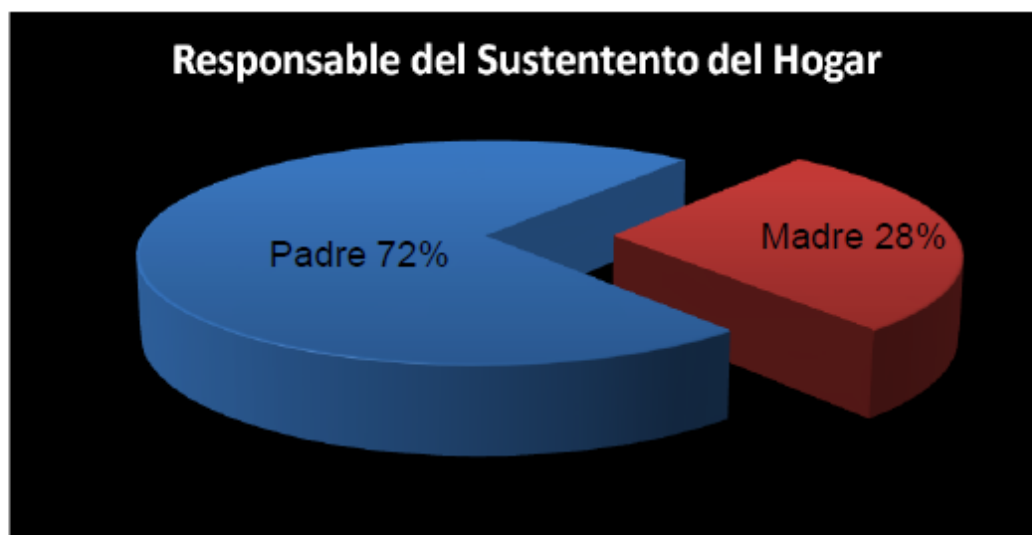


Grafico 2 DATOS SOCIOECONOMICOS. El 72% de los encuestados muestra que la mayoría de los hogares, son sustentados por el padre de familia.

Grado académico obtenido por los padres.

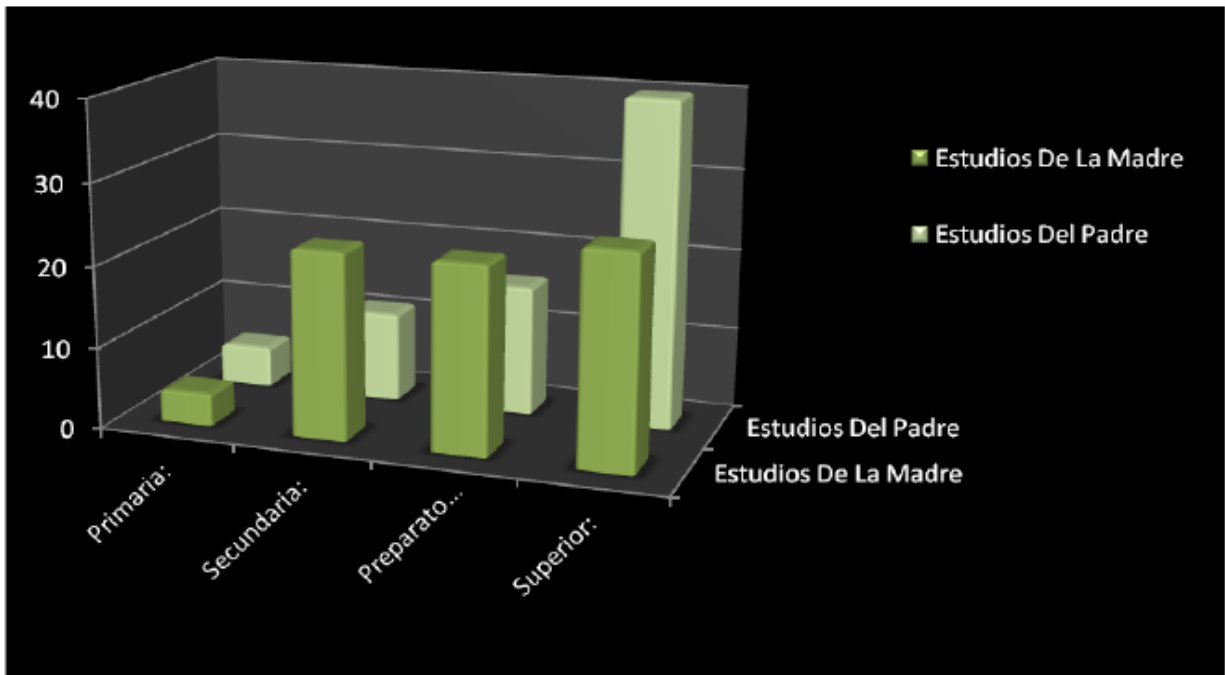


Grafico 3 NIVEL ACADEMICO DE LOS PADRES Los estudios académicos de las madres son regularmente de secundaria y preparatoria 23%, y superior un 26%. Los estudios académicos de los padres son con grado superior en un 40%. El impacto que tiene para los hijos, la situación de que los padres sean profesionistas, como ejemplo a seguir y como contribuye el que ambos, padres e hijos se puedan comunicar profesionalmente.

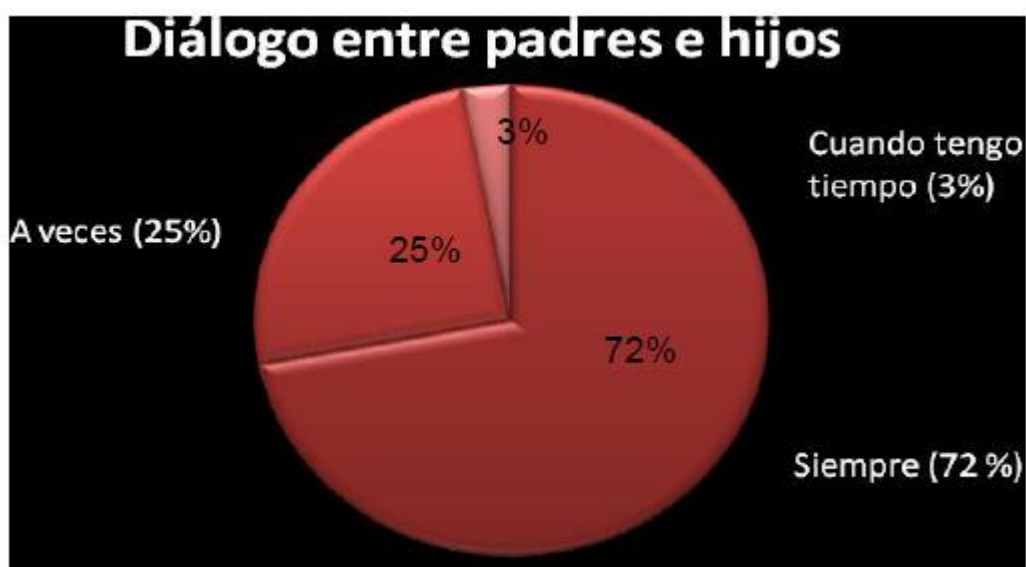


Grafico 4 COMUNICACIÓN INTERPERSONAL .Dialogo en la familia El 72% de los padres mantienen diálogo con sus hijos mediante diversos temas escolares, personales o de la actualidad, dato que permite deducir que hay un buen clima familiar que propicia dialogar y conocerse entre ellos en varios aspectos.

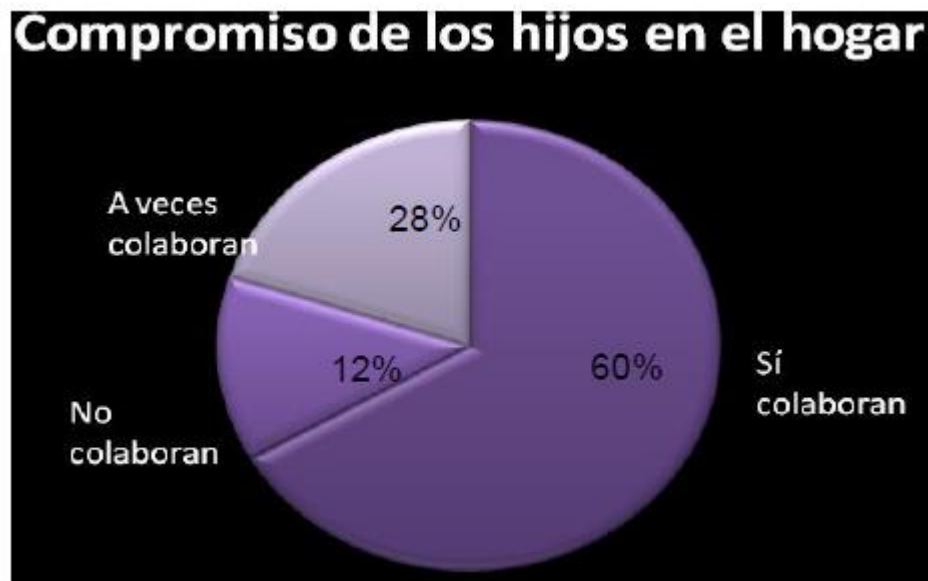


Grafico 5 COLABORACION EN TAREAS FAMILIARES. La Mayoría de los hijos colaboran en los deberes de la casa 60%, indicando que la familia se relaciona como un buen equipo y hay equilibrio en las tareas. Destacando la responsabilidad y compromiso de los hijos aparte de sus compromisos estudiantiles.

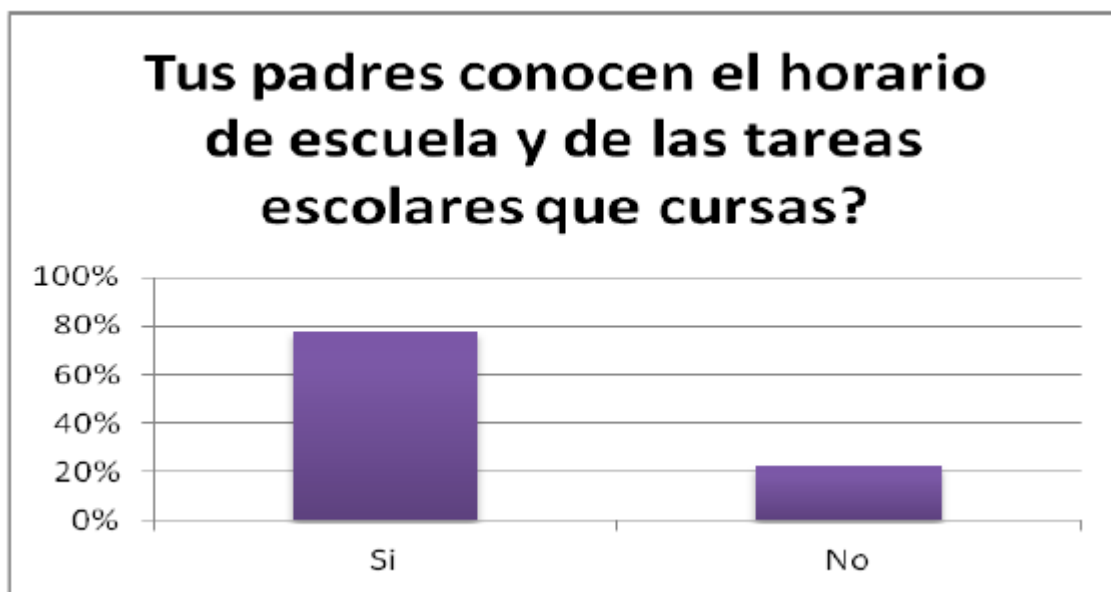


Grafico 6 Padres que conocen los horarios de sus hijos de la escuela y tareas escolares encontramos un 80% y un 20% que no lo conocen.

Acceso a recursos tecnológicos en el hogar

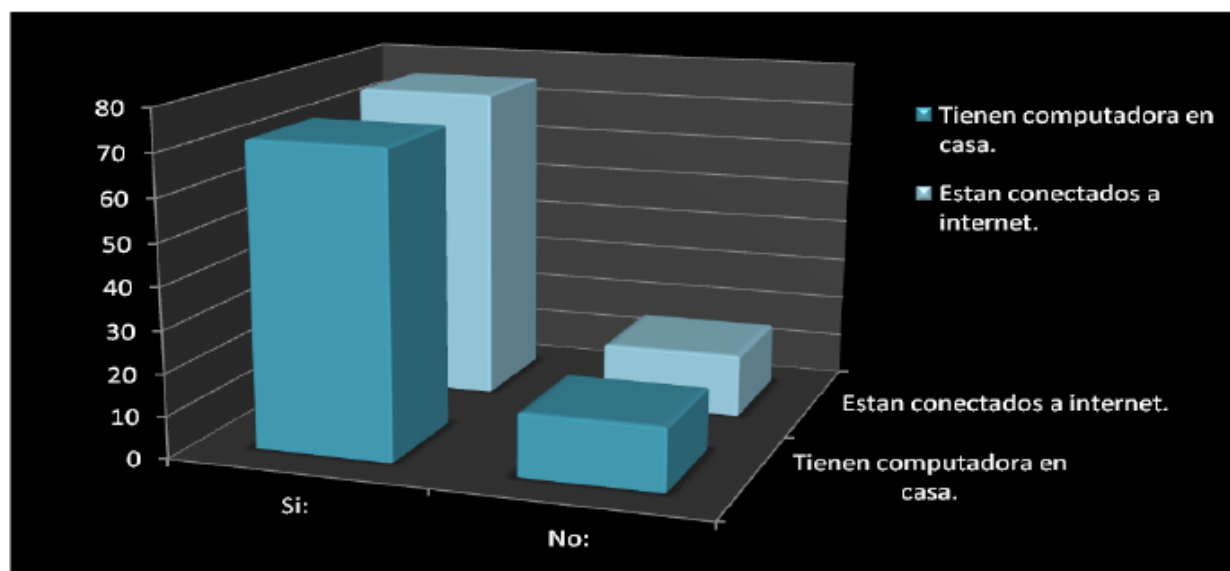
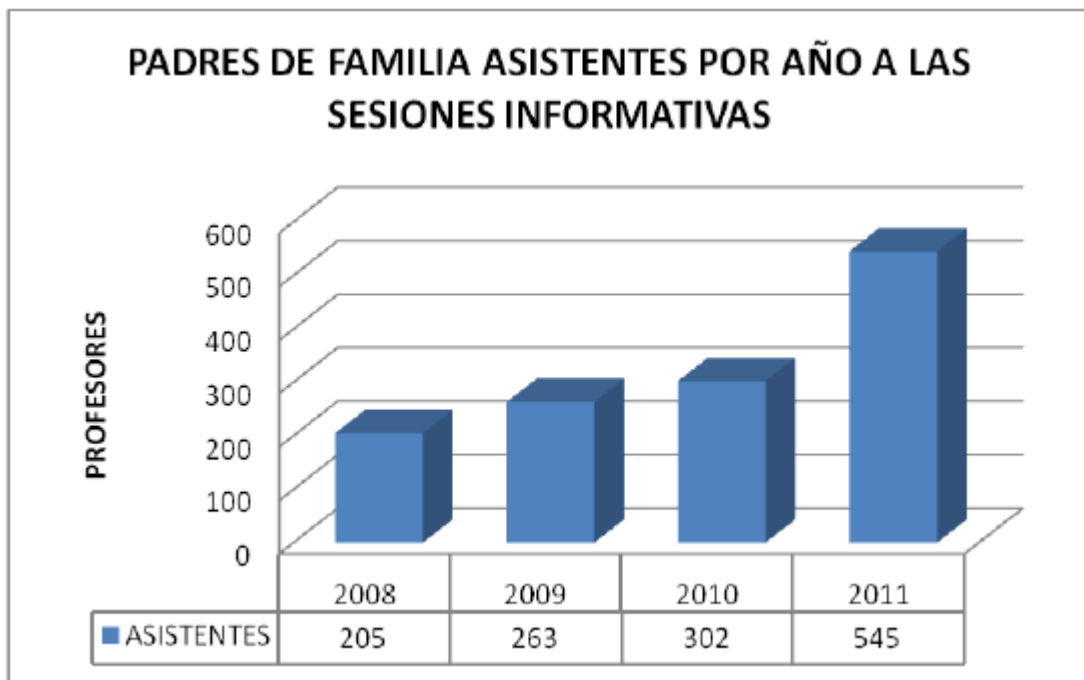


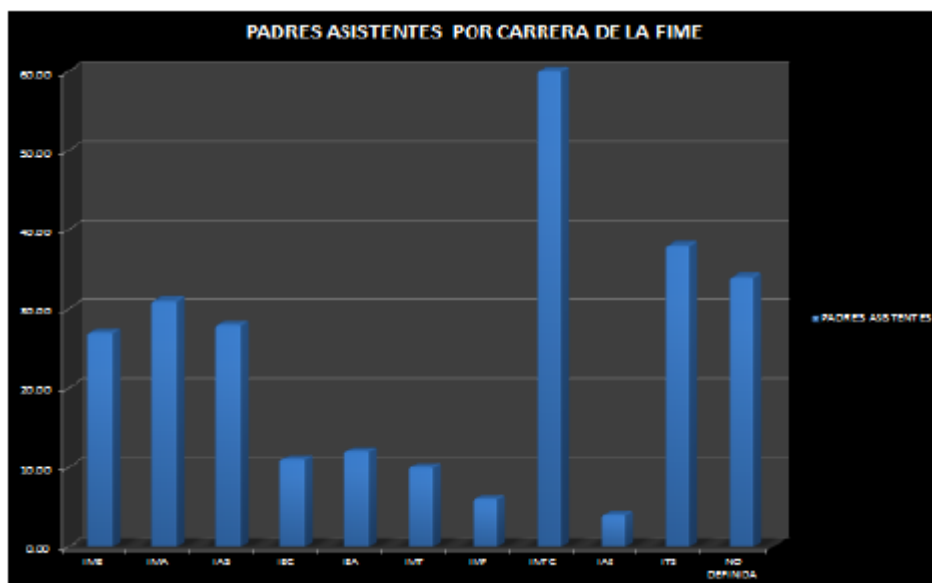
Grafico 7 EQUIPO TECNOLÓGICO. Los dos porcentajes más altos indican que los alumnos cuentan con equipo y servicio tecnológico para utilizarlo en su formación académica y un 15% carecen de ellos. Destacando como la tecnología permite la vinculación entre

estudiantes, institución educativa y padres de familia, ya que aparte de favorecer en las actividades académicas también posibilita la vinculación con la institución con solo acceso a la página institucional.

Datos que evidencian la atención y comunicación interpersonal al programa “atención a padres de familia” implementado en la facultad de ingeniería mecánica y eléctrica de 2008 a 2011



Gráfica 1. Relación de asistencia de los Padres de Familia de los alumnos inscritos en la categoría de nuevo ingreso a la FIME.



3. Gráfica 2. Relación de asistencia de los Padres de Familia por carreras de los alumnos inscritos en la categoría de nuevo ingreso a la FIME.

CONCLUSIONES

El estudio realizado permite conocer datos sobre diferentes indicadores que dan luz sobre las interrogantes que guían la investigación:

- La edad de los padres oscila entre los 40 y 50 años de edad, misma que es óptima para apoyar a sus hijos en el desarrollo de su carrera y predecir que pudieran terminarla en un máximo de cinco años.
- El sostén económico de los hogares de los alumnos lo tiene a cargo el padre, quien no solo cubre los servicios básicos de agua, luz, gas, teléfono, sino que también contratan el servicio de internet. No conocemos si las madres solo se dedican a su hogar o tengan alguna actividad que propicie ingresos a la casa en la modalidad de economía informal o si hubiera otro ingreso por alguna causa diferente.

- La formación académica de las madres regularmente es de secundaria y preparatoria y solo un 26% cuentan con estudios superiores, por otro lado, los padres con un 40% cuentan con estudios superiores. Datos que evidencian que en el núcleo familiar no hay analfabetos y que les interesa educar a sus hijos, prepararlos para ejercer una carrera universitaria y prepararlos para una vida productiva.
- El mayor porcentaje de los padres indican que tienen un buen dialogo con sus hijos sobre diversos temas escolares, personales o de la actualidad, dato que permite deducir que hay un buen clima familiar que propicia dialogar y conocerse entre ellos en varios aspectos, que es una familia funcional, colaboran como un equipo en las tareas domésticas y cuentan en su mayoría con computadora en casa.

El estudio realizado aporta información sobre datos que no se conocían cuantitativamente, como estudio piloto permite dar continuidad y fortalecer el proyecto de la investigación a mayor profundidad y amplitud.

REFERENCIAS

- Enz, A., Fatin, R., Laharrague, I. (2006). Comunicar para el cambio social. Buenos Aires: La Crujía. Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica, página web www.fime.uanl.mx
- Fernández Collado, C. (2009). La comunicación en las organizaciones, México: Trillas.
- Fernández C., Galguera L., (2008). La comunicación humana en el mundo Contemporáneo. México: 2008.

Guizar, R. (1998). Desarrollo Organizacional. Mc Graw-Hill

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. México: Mc Graw –Hill.

Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad Autónoma de Nuevo León VISION UANL-2020. San Nicolás de los Garza, N.L.: Talleres Gráficos de La UANL.

Prieto Castillo D. (2005). Diseño y Comunicación. México: Ediciones Coyoacán.

Cuarta sección
Educación, sociedad y cultura
a) Violencia en las instituciones
educativas

DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN PARA LA GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA: EL CASO DEL PROGRAMA “CONTRA LA VIOLENCIA, EDUQUEMOS PARA LA PAZ

Rodríguez L.¹

¹ Universidad Pedagógica Nacional, “México, D.F.”, México

luciamckeon@gmail.com

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL
Eje Temático: Educación, Sociedad y Cultura
a. Violencia en las instituciones educativas.

RESUMEN

En esta ponencia se presentan algunos resultados de una investigación cualitativa, que ha tenido el propósito de profundizar en el análisis acerca de los efectos formativos de un programa de intervención desarrollado en el Distrito Federal a fin de propiciar el desarrollo de una educación para la paz en el ámbito escolar.

A partir de la reconstrucción realizada se muestran indicios acerca de la potencialidad de la experiencia para propiciar la sensibilización de las maestras y maestros en cuanto al reconocimiento de los alumnos en su especificidad y para mejorar las relaciones al interior de la relación educativa, contribuyendo a problematizar el modo como se reconocen los docentes y la manera como propician el ejercicio de la autoridad y promueven el disciplinamiento de sus alumnos.

Palabras clave: educación para la paz, escuela, dispositivo de formación, práctica docente, competencias psicosociales

INTRODUCCIÓN

El programa Contra la violencia, eduquemos para la paz, se generó como alternativa formativa en las escuelas, para responder al desafío de promover el mejoramiento del clima escolar. Se trataba de irradiar una cultura de paz en las escuelas y desde allí, hacia las familias y la comunidad, que contribuyera en palabras de Jaques Delors, a aprender a ser de otra manera, al forjar competencias psicosociales para la resolución de los conflictos en un marco de convivencia pacífica. En esta ponencia se comparten algunos resultados obtenidos al realizar un estudio en torno a la potencialidad del programa para modificar los entornos de convivencia. De manera particular, se exponen los hallazgos significativos encontrados al reconstruir el modo como los maestros resignificaron la forma de comprender el trabajo educativo desde un enfoque de la cultura de paz a partir de su experiencia de participación.

En términos metodológicos, la vía para recoger y trabajar los datos fue de tipo cualitativo y de corte inductivo a partir de la “etnografía crítica”, que tal como plantea Popkewitz (1998, p. 11), hace énfasis en la búsqueda de las reglas y normas a partir de las cuales se construye el significado. Para el trabajo de campo se seleccionaron 10 escuelas correspondientes a todos los niveles educativos, ubicadas en diversas delegaciones del Distrito Federal y que de preferencia tuvieran más de dos años de participación en el programa. El trabajo de acopio de datos se realizó con el apoyo de dos tipos de instrumentos: la entrevista a profundidad y los grupos focales. En cada escuela se aplicaron un total de cuatro entrevistas a las siguientes figuras: un maestro o maestra, una madre o padre de familia, un director o directora y el o la líder del programa, además de tres grupos focales conformados, uno por alumnos y alumnas, otro por maestras y maestros y finalmente otro con madres y padres, a excepción del nivel de educación inicial en donde no fue posible realizar el grupo focal con niñas y niños por obvias razones.

* Nos referimos al reporte de investigación: Rodríguez Mc Keon, Lucía. (2008) “La potencialidad formativa del programa Contra la Violencia, Eduquemos para la paz”. Documento Interno GEM. Esta investigación se elaboró por la autora de este artículo y su realización se hizo a solicitud del Grupo de Educación Popular con Mujeres.

Tomando en cuenta dichos elementos, es que se comparten algunos hallazgos relevantes acerca de cómo es que la experiencia de participación en el programa sensibiliza a las maestras y maestros en cuanto al reconocimiento de los alumnos en su especificidad y para mejorar las relaciones al interior de los colectivos docentes, aunque pareciera difícil eliminar la resistencia del discurso pedagógico para hablar y visibilizar la violencia cuando lo que prevalece es la existencia de una cultura del silencio que impide no sólo hablar de la violencia sino cuestionar también las bases a partir de las cuales se sostiene la legitimidad del derecho a la corrección como principio que organiza la relación educativa.

A partir de los indicios encontrados, la tesis de discusión que se construye en este texto nos sugiere pensar que la capacidad de los dispositivos de esta naturaleza para transformar la cultura de la violencia que nutre la convivencia cotidiana dentro del ámbito escolar, se encuentra condicionada por diversos elementos, entre los que destacan su potencialidad para problematizar las maneras de pensarse y comportarse frente a la violencia, si resulta ser significativo para la satisfacción de necesidades propias en sus ámbitos de actuación y si es una herramienta transferible para enfrentar situaciones cotidianas ligadas con hechos de violencia y con la construcción de una cultura de paz, en sus diversos ámbitos de vida y de acción.

1. Algunas notas sobre la descripción del programa

El programa inició hace algunos años siendo impulsado por el Grupo de Educación Popular con Mujeres, la Administración de Servicios Educativos en el Distrito Federal y UNICEF México y surgió como una alternativa de educación para la paz, para intervenir en torno a la problemática de la violencia en las escuelas, llegando a ser aplicado en 1,461 centros escolares de todos los niveles y modalidades de educación dentro del ciclo escolar 2005-2006. El programa asumió que para crear un clima de relaciones más proclive al diálogo y al reconocimiento del otro a partir de la educación para la paz, resultaba necesario promover la visibilización de la violencia real y concreta que se ocultaba en las múltiples expresiones cotidianas, que nos competen y nos afectan y sobre las cuales en muchas ocasiones los sujetos somos responsables directos, pues solo así se podría avanzar en la compleja tarea de influir en el cambio del ambiente escolar y familiar, a fin de construir una cultura de paz en donde prevalecieran relaciones de respeto, tolerancia y, en donde ni la diferencia ni el conflicto fueran expulsados como meros elementos disruptivos de la compleja dinámica existente en los centros educativos. A partir de esta manera de concebir la educación para la paz, se derivaron dos principios metodológicos para la intervención del programa: por un lado, se partió de considerar que lejos de pretender que el programa se convirtiera en la simple exaltación de ciertos valores o en la simple acción de llenar de contenidos melosos y tiernos los salones de clases para eliminar la violencia, éste se orientaría hacia el desarrollo de competencias psicosociales que favorecerían el desarrollo de la capacidad de resolver los conflictos sin violencia; y por el otro, se señaló que la experiencia formativa del programa no podría reducirse a su articulación en una asignatura, sino que, por el contrario debía de tejerse al interior del currículo y la vida escolar en su totalidad, de tal suerte que todo momento pudiera ser propicio para desplegar contenidos, proyectos y procesos, acordes con los valores de la paz y la resolución no violenta de los

conflictos además de favorecer el desarrollo de la capacidad de mediación y negociación en los conflictos.

A fin de favorecer el desarrollo de dichos procesos, la estrategia formativa primordial que se plasmó en la carpeta didáctica, se estructuró a través del diseño de ejercicios de sensibilización específicos que permitirán a los participantes vivenciar situaciones que promovieran el autoconocimiento y el conocimiento de otras personas. El contenido del programa integrado por cinco unidades temáticas que agrupan las competencias psicosociales básicas para la resolución de conflictos del siguiente modo: Conocimiento de sí misma y de sí mismo, autoestima, manejo de emociones y sentimientos en la unidad Yo, mi historia, mis afectos y mi vida. Empatía, respeto, confianza, aprecio por la diversidad, en la unidad Yo y mi relación con los y las demás. El diálogo y la asertividad para resolver conflictos y tomar decisiones que agrupa a las competencias de comunicación asertiva y toma de decisiones, la unidad Pensar diferente es pensar y vivir en colaboración con las y los demás que incluía la reflexión sobre la cooperación y colaboración y pensamiento crítico y creativo y la unidad de conclusión relacionada con la resolución de conflictos.

2. El objeto de estudio: La potencialidad de dispositivos de formación en el campo de la convivencia escolar.

El cambio es como el agua entre las manos; resulta difícil asirlo. Captar el movimiento siempre ha sido complejo cuando éste por naturaleza tiende a ser elusivo. Los signos de la realidad en su tendencia a la fijeza, impiden que podamos reconocer aquello que surge, que empieza a nacer, dejándonos ver solo aquello que posee contornos claros, que es inamovible, o que ofrece un contrapunto, cuando reacciona a fin de retornar al punto inicial para eludir el

cambio. Es por ello que el acercamiento al reconocimiento de los logros del programa se hizo asumiendo como telón de fondo la complejidad que suponen las intervenciones de dispositivos de este tipo, que aunque de por sí fracturan lo existente, su puesta en práctica abre un campo de múltiples tensiones cuando se topan las creencias presentes en la institución escolar y familiar, con las intencionalidades de dichos dispositivos de formación, muchas de ellas alejadas de la racionalidad imperante.

Aunque se reconoce la existencia de un discurso pedagógico que en general se resiste al cambio como estrategia para el sostenimiento de determinadas relaciones de poder al interior de la escuela, interesó analizar el impacto del programa en términos de los efectos que produce en el ámbito de las prácticas, entendiendo que los cambios no son simples mecanismos de sustitución parcial y tampoco

* Para Gómez (2003) es en los espacios de la vida cotidiana donde se configuran las condiciones de posibilidad, pero también donde aparece a la vez la fuerza de lo inercial y rutinario que dificulta la construcción de sentidos, “impidiendo que el sujeto vea más allá de lo que el poder supone como mundos posibles. Las posibilidades se cierran parametralizando los marcos de referencia desde los cuales el individuo se relaciona con el mundo a través de aquello legitimado como verdad”. (p. 177)

* A través del discurso pedagógico se tienden a cerrar significados, impidiendo así la aparición cualquier otro orden imaginario tal como plantea Bernstein (1998) transformaciones totales (de las cuales habría que desconfiar), sino transiciones que devienen al crear nuevas condiciones para el ejercicio de la convivencia en el marco de una cultura de paz. En términos de análisis, esta óptica implicó que la preocupación se enfocara en la búsqueda de todos aquellos indicios acerca de la novedad en el pensar, haciendo énfasis en la identificación de aquellos elementos

que fracturan la racionalidad imperante en el discurso pedagógico, siguiendo lo que abre o inaugura al dislocar las bases sobre las cuales se establece la relación educativa y las interacciones en el colectivo docentes. Lo anterior sin perder de vista, la necesidad de captar aquellos elementos que obstaculizan los procesos de reconstrucción de significados haciendo que las nuevas ideas queden en la superficie, sin afectar mayormente los principios que organizan al discurso pedagógico en la escuela y dan sentido a las prácticas e interacciones en el ámbito de lo cotidiano.

3. EL ANÁLISIS

Lo que se comparte en este apartado, tiene como propósito compartir algunos de los hallazgos encontrados en relación con lo que abre el programa cuando éste se inscribe en el entretejido institucional de la escuela, analizando su potencialidad para modificar el clima de relaciones entre alumnos y docentes y al interior del colectivo docente al propiciar nuevas estrategias en la convivencia y para la resolución de conflictos.

3.1. El poder del lenguaje para desestructurar la violencia y afrontar los conflictos de modo pacífico.

A partir de la reconstrucción realizada, encontramos algunos indicios que nos sugieren pensar que el programa -cuando se vive como experiencia-, brinda la herramienta del poder del lenguaje para mejorar la convivencia y para enfrentar los conflictos de modo pacífico, al posibilitar nombrar aquello vedado y al favorecer el procesamiento de la diferencia en un clima proclive a la búsqueda de acuerdos, contribuyendo todo ello a dislocar el dispositivo escolar, al abrir espacios de entendimiento, tal como veremos más adelante.

En general la potencialidad del programa para mejorar el clima de relaciones en la escuela es valorado ampliamente por maestras, maestros y personal directivo desde múltiples aristas. Por un lado, el programa favorece un tiempo para uno, además de que propicia limar las asperezas que producen los innumerables conflictos que se producen en las interacciones cotidianas en el ámbito de la convivencia pero también el programa es considerado un espacio para la apertura, lugar desde donde es posible instaurar el diálogo entre los y las docentes, al dar cauce a la expresión y la escucha en el debate de ideas y perspectivas sobre problemas que les importan. Ello marca desde la perspectiva de una de las participantes un cambio en los modos de procesar la diferencia que antes no se daban así:

El programa les ha ayudado a los maestros porque de alguna manera cuando ellos se expresan, otros hacen el análisis de cómo se expresa lo que ellos están indicando y entonces ya se hace la reflexión, y eso antes era más difícil, no había oportunidad de hacerlo, eso es lo bueno del programa, que tenemos el espacio para la apertura, para decir lo que no nos gusta, lo que no nos parece y antes no se daba así. (Eced1dim)

Es a través de ejercicio de la palabra que se vislumbra la posibilidad de romper con el círculo de la violencia que obtura toda posibilidad de convivencia, contribuyendo a regular de otra manera los procedimientos para la resolución de los conflictos más allá de la ley del más fuerte:

Por ejemplo las cuestiones de violencia sí se ha dado, se ha dado en que pues hablen, en que procuren hablar, porque a veces es el círculo de que uno empieza y el otro le dice, pero ya están dentro de la jugada y no se dan cuenta y solo quieren imponer, buscar a través de la plática, otras alternativas. (Fesp1pfv)

Frente al ejercicio de la violencia que opera a través del dominio de la ley del más fuerte se insta la regla de oro para la convivencia: no hagas al otro lo que no quieras que te hagan a ti, proceso que se despliega a partir de la ética de la empatía:

[...] de alguna manera nos está marcando el programa, si yo actué con violencia esto va a ser un caos, entonces si de alguna manera si ha servido para ya no responder en la misma, en el mismo tono de otra persona, si me agrede yo grito más fuerte o yo la agrede más fuerte, yo creo que ahí es, la paz es contestar con tranquilidad. (Eced1dim)

El poder del lenguaje como herramienta para reestructurar el modo habitual de enfrentar la violencia, introduce la palabra como mediación para dar cauce racional a un sentir que no tiene vías para expresarse y ser escuchado, posibilitando el procesamiento del conflicto en el reconocimiento de la diferencia. En este sentido, ingresar la palabra y la reflexión acerca de lo que se dice, al pensar lo que voy a hacer, antes de actuar, a partir del desarrollo de un proceso de mayor autorregulación de sus propios sentimientos y emociones y de capacidad de escucha del otro, nos muestra la fuerza que los participantes otorgan al diálogo como práctica instituyente que tiende a desplegarse en su forma de ser y de relacionarse en el colegiado, a partir de la experiencia de participación dentro del programa:

La violencia, yo creo que se genera cuando no se tienen esas habilidades para resolver una situación conflictiva, cuando no se tienen esas competencias para poder decir, bueno, a la mejor puedo ser muy emocional o me pueden decir eres muy visceral ¿no? porque actúas con el corazón y con las tripas ¿no? lo primero que sientes es cómo actúas, si estás enojado avientas la puerta y gritas y te peleas con el primero que pasa allá afuera, entonces nos estamos dejando llevar por una situación emocional, que genera precisamente situaciones violentas, se genera que tal vez yo me vuelva una persona agresiva y que a través de este comportamiento crea yo que

estoy resolviendo algo cuando yo lo único que estoy haciendo tal vez es agudizar el problema, en esos términos definiría yo más o menos lo que es la violencia, en la falta de habilidad de resolver un conflicto. (Fesp1pfv)

De nuevo aparece: desde la perspectiva de los participantes, el diálogo constituye una herramienta fundamental para abordar los conflictos que la diferencia produce en la convivencia, en tanto que a través de él es posible dar cauce racional a un sentir a partir del manejo de los sentimientos y emociones, además de formular nuestras demandas y generar espacios de deliberación con los otros, a partir de la escucha atenta de sus distintas ideas y perspectivas.

3.2. La reconstrucción de la relación educativa y la modificación de los modos de establecer la disciplina.

Modificar las bases sobre las cuales se establece la relación educativa y se configura la identidad del docente dentro del ethos institucional resultan ser un desafío de gran envergadura, tal como plantean diversos investigadores entre los que destaca Yurén, (2008). Viejas resistencias ancladas a la prevalecencia del llamado derecho de corrección, aún enmarcan a la práctica docente que realizan diariamente muchos maestros y muchas maestras; coexisten hoy día con los esfuerzos que realizan muchos otros y otras en su búsqueda por encontrar nuevas fórmulas que favorezcan procesos para obtener una autorregulación en los estudiantes que permita el desarrollo de una mayor autonomía y libertad por parte de los alumnos y las alumnas.

A partir de la reconstrucción realizada encontramos que el programa contribuye al cuestionamiento de la idea del derecho a la corrección, que, justificado en la idea de ver al alumno y a la alumna como sujeto de minoridad, ha acompañado a la labor formativa en las escuelas. En este punto analizamos la potencialidad del programa para contribuir a reconstruir las

bases desde donde se establece la relación educativa entre maestros y alumnos, así como para modificar los modos de disciplina que tradicionalmente se han utilizado en los procesos formativos, a partir de la identificación de indicios en torno a la transformación de estilos docentes profundamente arraigados.

El “verse a sí mismos y sí mismas” como vía para darse cuenta de sus prácticas violentas.

Al acercarnos a analizar los efectos que el programa ha tenido en la práctica docente, encontramos diversos testimonios en donde maestras y maestros pudieron compartir lo que les había significado la experiencia en torno a la modificación de los modos de establecer la disciplina que utilizaban en su quehacer cotidiano. En este contexto, frases tales como “ya no grito tanto”, “he dejado de ponerles comentarios ofensivos en sus cuadernos”, “intentamos no sacarlos del grupo”, constituyeron algunas de las expresiones que utilizaron para nombrar los cambios vividos como fruto de su participación. Desde su perspectiva, esta experiencia constituye una oportunidad para preguntarse acerca de los factores que detonan sus propias reacciones violentas frente a determinados comportamientos de sus alumnos o alumnas. Así lo plantea una maestra:

Yo creo que fue como un refuerzo el programa, porque a veces realmente sí...yo me sentía enojada cuando no me obedecían, y entonces yo me preguntaba, bueno, pero ¿por qué me causa tanto enojo que no me obedezcan?, entonces con el programa, me di cuenta que pues eso me pasaba realmente por el estado de ánimo en que yo estaba; que ellos eran niños y que si se me descontrolaban era porque yo no estaba bien, entonces empecé a reflexionar más sobre lo que es el programa y pues yo digo que por eso, si me ha ayudado mucho. (Epre2prm2)

El fragmento anterior resulta esclarecedor de los alcances que tiene el programa para favorecer la problematización acerca de la relación del profesorado con las alumnas y los

alumnos, cuando las maestras y los maestros se atreven a mirarse a sí mismos o sí mismas, asumiendo que la violencia se desencadena por el enojo que produce la resistencia del otro a obedecer y/o a cumplir sus órdenes. En este sentido, pareciera que la experiencia del programa propicia lo que podríamos llamar un efecto de autocontención; proceso que se realiza a partir del espacio de reflexión que se abre en torno a la posibilidad de problematizar su propia práctica docente dentro del espacio de relativa autonomía del aula. Lo anterior favorece que las y los docentes puedan problematizar los afanes de control que guían sus maneras típicas de reaccionar frente a las niñas y los niños, reconociendo a la vez sus propias fallas; cuestión que posibilita ser más pacientes y tolerantes:

El programa es bueno, primero, para nosotras como docentes. Porque pues, a veces pues uno se pierde y ya anda una como histérica, como loca, a lo mejor les grita uno a los niños. Entonces por medio del programa pues empieza uno a reconocer cuáles son las fallas que tiene uno, que ya no es tolerante, que no se pone uno en el lugar del otro y cosas así, entonces, como que a uno lo hacen reflexionar de todas esas cosas y pues sí, frente a las situaciones de repente dices “voy a contar del uno al mil”, ahora tengo más tolerancia, tengo más paciencia.

(Epre2prm1)

En este contexto de ideas, el darse cuenta y asumir de manera autocrítica que ellas y ellos se violentan porque algún niño o alguna niña les desespera o porque el grupo se resiste a obedecer, constituye un primer paso en el proceso de “verse a sí misma, para pensar las cosas”, favoreciendo con ello el cuestionamiento de una idea de disciplina centrada en el castigo, tal como lo expresa una maestra:

A mí me sirvió para verme a mí misma y pensar las cosas. Por ejemplo, con el tema de la disciplina, porque está presente en todas las escuelas, ¿cómo le haces para no estar con el

castigo, el castigo?, ¿qué hacer?, ¿qué decir?, cuando además tienes un grupo difícil.

(Epre2prm2)

Y es en este proceso donde encontramos que tal como plantea una líder en el siguiente relato, el programa adquiere su potencialidad para generar entornos más armónicos y adecuados para el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, debido a que cuando las maestras se dan cuenta de que castigar es una forma de usar la violencia, ellas se atreven a ensayar nuevos modos de ejercer su práctica docente, que las alejan de un estilo docente de carácter impositivo:

Creo que a partir del programa se ha logrado platicar más con los niños, y que ya no haya la cuestión de “estás castigado”. Han bajado los castigos. Porque el castigar es una forma de usar la violencia y genera más violencia, porque un niño que se siente castigado se vuelve aún más violento. Ahora yo escucho que constantemente, ellas les dicen que hay que respetarse, que no griten. Que ellas escuchan si ellos les hablan con voz baja y también ellas han procurado ya no gritar. Y bueno, pues eso ha ayudado un poco a que los niños estén más atentos y dispuestos sobre todo a escucharlas. Y ellas constantemente siempre están manejando el respeto entre ellos. Creo que esta es la competencia que más trabajan las maestras con ellos, el respeto y eso hace que haya menos agresiones entre ellos. (Epre2lim)

La acción de reconocimiento del otro y la otra como condensación del desarrollo de las competencias psicosociales

En este contexto ¿qué tipo de procesos son los que favorecen que maestras y maestros se atrevan a ensayar otras formas de relación con sus alumnas y alumnos? A partir de los diversos testimonios identificamos que la idea de reconocimiento del otro y la otra parecen ser las palabras clave para comprender la naturaleza y el alcance de los cambios que las maestras y los

maestros viven en la relación pedagógica que día a día establecen con sus alumnos y alumnas dentro de su práctica docente, a partir de su experiencia en el programa.

En el reconocimiento del otro y de la otra se condensan, a manera de constelación, múltiples competencias psicosociales tales como la empatía, el respeto y el aprecio por la diversidad, que al ponerse en juego contribuyen a favorecer el tomar en cuenta a las alumnas y los alumnos como un otro distinto u otra distinta que posee anhelos y necesidades propias; proceso que genera condiciones para modificar de raíz la naturaleza del contrato pedagógico, que construido en el marco de una relación asimétrica de fuerzas, no admite otro tipo de relación que no sea más que la de imposición-obediencia, abriendo con ello oportunidades para el diseño de entornos de aprendizajes y de enseñanza más significativos para todos y todas.

El desarrollo de la empatía, ligado a la posibilidad de reconstruir su idea de respeto a partir del aprecio por la diversidad, es lo que de manera reiterada en su discurso, genera condiciones para “comprender las razones” de la actuación de sus alumnos y alumnas, tal como se ilustra en los siguientes fragmentos:

□ [...] quisieras torcerles el pescuezo pero tienes que echar mano de tus propias competencias, es decir, tranquilo, echar gala de la tolerancia, se trata de intentar entender, comprender y ponerte en los zapatos del otro para saber qué es lo que está sintiendo y por qué actúa de determinada manera. (Fesp1pfv)

□ [...] si me platican algo pues ya me pongo en el lugar de ellos también o llegan y me platican y pues ya sé por qué se están portando de esa manera, porque ya estoy enterada de su situación. Escucharlos un poco más. (Epre2prm1)

En este sentido, la acción de ponerse en los zapatos del otro, si bien ayuda para “saber por qué se están portando así” los alumnos y las alumnas, constituye también una vía importante para

salir de sí mismo o sí misma a fin de contactarse con sus necesidades, demandas, anhelos y problemáticas específicas, tal como comentó un maestro “son jóvenes y sienten, desean igual que cualquiera de nosotros.” (Eesp1lim)

Aquí resultó relevante el hecho de que al referirse a la importancia de haber logrado ponerse en el lugar del otro o de la otra, algunas maestras y algunos maestros hayan comentado que ello les había sido posible cuando fueron capaces de verse a sí mismos o sí mismas en otro momento de su historia como escolares, cuestión que contribuyó a sensibilizarse en torno a la situación por la que estaban atravesando algunos niños o niñas y poder comprenderlos y comprenderlas mejor.

[...] hay niños que realmente son muy inseguros, les da pena hasta participar o hasta platicar o cuando uno les pregunta algo pues no saben ni que decir ...y yo los entiendo porque yo era así de pequeña... yo era pero si bien tímida hasta la secundaria.[...] Me encerraba en mi cuarto porque me sentía así como fea, a lo mejor en mi casa nunca tuve eso de que, “ay no, tu no eres fea” sino lo contrario. (Epre2prm2)

Lo fundamental del reconocimiento como proceso para reconstruir la relación pedagógica, opera cuando frente a la indiferencia que se expresa en la frase “con sólo verlos los conozco” se introduce la preocupación y el interés en saber ¿quién es el otro? desde su propia especificidad y, por lo tanto, desde su posibilidad y límite, más allá de la mirada centrada en el déficit:

Ahora tratamos de entender un poco más a los niños y de ser más tolerantes, sí; algunas veces vienen las maestras con que es que éste niño, algunas maestras se están preocupando más por la situación, y dicen maestra: este niño viene o me lo mandaron así, o maestra esto o maestra lo otro; ahora estamos viviendo cosas que antes no veíamos, por eso digo que sí hay más la

preocupación de los maestros porque los niños de carne y hueso puedan estar bien; no podemos decir de todos y siempre, pero sí de la mayoría y en la mayor parte de las veces, lo importante es poder mirarlos. (Epre2prm2)

En este contexto, la frase “estamos viendo cosas que antes no veíamos”, aunada a la frase “poder mirarlos”, sintetiza un logro significativo del programa debido a que las disposiciones de apertura a la diferencia creadas en maestras y maestros, ponen condiciones para situar a las niñas, niños y jóvenes “de carne y hueso” en el centro mismo de la formación.

Ver al sujeto desde su especificidad y en su realidad concreta, permite darse cuenta de que frente a los problemas que niñas y niños viven, la formación que ofrezca la escuela ha de ser más integral. En este sentido, identificamos que el programa permite flexibilizar la mirada de los docentes, a fin de generar expectativas positivas sobre los alumnos y las alumnas, poniendo en el centro la idea de la diversidad como una ventaja pedagógica, tal como lo expresa también otra maestra:

Algo que he aprendido es que es muy importante valorar el trabajo de cada uno. En cada asamblea les hago ver el valor de cada uno de ellos, que todos somos diferentes y todos somos importantes, que a lo mejor algunos no son hábiles para desarrollar ciertas cosas, pero que todos tenemos algo en lo que somos capaces. Por eso siempre trato de echarles porras cuando hacen algo. Así, ¡ay qué bonito o esfuérzate más! ¡Eso cómo me ha costado!, porque a veces caigo en que les exijo mucho, como que siempre me ha gustado lo bien hecho y entonces pierdes de vista que ellos son chiquitos y que a lo mejor pues si ponen su mayor esfuerzo (Epre2prm2)

Tal como se refleja en el discurso de la docente, la experiencia en el programa le permite problematizar su tendencia a valorar lo que está “bien hecho” a partir de la relativización de sus propios criterios de exigencia, abriéndose a reconocer lo que cada uno o cada una puede hacer y

apreciar sus propias posibilidades y límites, en un contexto en donde “todos somos diferentes y todos somos importantes”. Este hallazgo constituye otro aporte enriquecedor del programa que puede contribuir a problematizar el tradicional estilo docente centrado en la instrucción, a fin de dar paso a procesos de mayor individualización en el aprendizaje, acercándose con ello al paradigma de la mediación en la enseñanza.

En el mismo orden de ideas, el proceso de reconocimiento de las alumnas y los alumnos conlleva la posibilidad de establecer la relación educativa bajo nuevas reglas que centradas en la equidad y el respeto, plantean como prioritario apoyar a quien más lo necesita, más allá de los criterios que excluyen o incluyen en función de las preferencias de las y los docentes, variando así el tipo de estrategias utilizadas para relacionarse afectivamente con las niñas y los niños:

Yo he visto algunos cambios en las prácticas docentes. En cuanto a la relación de maestra-alumno, yo sí he visto cambios, o sea, ya no somos apapachadores, sino somos maestros más conscientes, maestros que queremos y que respetamos a nuestros niños como tales. Así que ya no somos tan empalagosos o andamos con eso de que mi preferido, porque antes se daba mucho, ¡ay! que porque me caes bien y a aquellos ni los fumamos, o sea, se trata de apoyar a todos los niños, sobre todo a aquellos que verdaderamente requieren de más atención, ellos han de ser nuestra prioridad, y eso ha sido también parte del trabajo que hemos hecho sobre equidad y diversidad, todos son iguales con sus necesidades educativas o con sus deficiencias o con sus características diferentes. (Epri2lim)

Aquí nos interesa introducir una reflexión que si bien requeriría de un esfuerzo de mayor profundización, resulta relevante no pasar por alto. A partir del análisis de la manera como la acción de reconocimiento del otro y la otra se había desplegado en los diversos niveles y modalidades educativas, encontramos algunas particularidades en la manera como ésta era

asumida por los colectivos docentes, que bien podrían estar influidas por su tradición pedagógica y/o por la presencia de procesos de cambios curriculares y/o de gestión específicos.

CONCLUSIONES

A partir del análisis compartido en este texto, es posible identificar uno de los grandes desafíos que parecieran producir efectos en los modos de relación institucionales entre docentes y con los alumnos y alumnas. A partir de la experiencia de participación en el programa los maestros y maestras buscan introducir en los modos de ser institucionales nuevas estrategias de comunicación que favorezcan, por un lado, la autorización de los sujetos a poder decir su palabra, a la vez que propiciar la introducción de maneras distintas para hablar acerca de los problemas y en la resolución de los conflictos.

Consideramos que ponderar en su justa dimensión la envergadura y significatividad de algunos de los cambios percibidos, que al romper con la continuidad inercial de identidades y prácticas, constituyen señales valiosas que nos hablan de la irrupción intersticial de estrategias distintas que abonan en la construcción de nuevas racionalidades, dentro de una estructura escolar tan proclive al cierre para pensar lo impensado, ayudándonos a comprender también la naturaleza de algunos de los desafíos que será necesario seguir profundizando, a fin de que una experiencia tan valiosa como ésta, no corra el riesgo de otros programas, que al quedarse en la superficie, hacen que algo cambie en la apariencia, aunque todo siga siendo de la misma manera.

REFERENCIAS

Bernstein, B. (1998). Pedagogía, control simbólico e identidad. Madrid, Morata.

Gómez, P. (2003). Estudio para el diseño de la estrategia de un programa de educación cívica del Instituto Federal Electoral, CEE-IFE, México.

Popkewitz, T. (1998). La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente. Barcelona, Ediciones Pomares.

Yurén, T. (2008). Eticidad y contingencia en la formación ciudadana. En: Revista Metapolítica. Vol. 11, mayo/junio 2007, Núm. 53.

PERCEPCIÓN DE LA VIOLENCIA DEL DOCENTE HACIA EL ALUMNO EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Cervantes, M.¹, Sánchez, C.², Villalobos, M.³

^{1,2} Facultad de Ciencias de la Comunicación, Monterrey, México

³UANL, Facultad de Medicina, Monterrey, México

matecelo2004@yahoo.com.mx, celianohemi@hotmail.com, cvillalobos_t@yahoo.com.mx

Trabajo preparado para su presentación en el Primer Congreso Internacional de Investigación

Educativa RIE-UANL

Eje Temático 4. Educación, Sociedad y Cultura.

a) Violencia en las instituciones educativas

RESUMEN

Se presentan los resultados del estudio realizado en 5 Facultades de la Universidad Autónoma de Nuevo León sobre la percepción que tienen los estudiantes de diferentes tipos de violencia ejercida por los maestros hacia los alumnos desde la situación de víctima y testigo. Este trabajo es parte de un proyecto principal que utiliza un instrumento de 120 reactivos para conocer la percepción de diferentes tipos de violencia a diferentes niveles: entre iguales (compañeros), del docente hacia el alumno y del alumno hacia el docente dentro de instituciones de educación superior. Del instrumento se analizaron 42 reactivos, con base en los resultados del instrumento aplicado a 497 voluntarios y procesado a través de técnicas de estadística descriptiva, se identificaron cuáles son las formas de violencia que más perciben los estudiantes de sus maestros. La escuela como espacio de formación intermedio entre la familia y la sociedad refuerza y reproduce la sociedad a la que pertenece.

Este trabajo servirá para hacer un diagnóstico y tratar de solucionar el primer problema con la violencia que es reconocerla y, el segundo, aceptar su presencia como parte de nuestro mundo, de nuestro entorno y de nosotros mismos.

Palabras clave: violencia escolar, educación superior, percepción del alumno, violencia del docente, México.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad en un mundo globalizado las instituciones de educación superior tienen como objetivo formar profesionales con excelencia académica que se desempeñen de manera competente dentro de un marco teórico y humanitario, con amplio espíritu de servicio, con capacidad de autocrítica y continua actualización de sus conocimientos. En un contexto local y nacional con serios problemas de seguridad y violencia social las universidades tienen el desafío de formar ciudadanos comprometidos con el bienestar público y el progreso armonioso de todos los sectores sociales de manera que se fortalezca la seguridad y se reduzca la violencia en todos los ámbitos.

Las universidades son un reflejo del entorno social a la vez que son el referente en la búsqueda de soluciones a los problemas sociales. Es por eso importante abordar el tema de la violencia en las instituciones de educación superior y la percepción que de ella tienen los estudiantes.

El clima de armonía o de violencia dentro de las universidades influye en el rendimiento escolar así como en el perfil profesional que se pretende desarrollar. En ese sentido es particularmente interesante e importante investigar la relación entre el maestro y sus alumnos.

El informe que a continuación presentamos forma parte de un proyecto más amplio de investigación sobre las diferentes formas de violencia escolar en las instituciones de educación superior. Los resultados que expondremos se refieren específicamente a la percepción que tienen los estudiantes sobre las formas de violencia que ejercen los maestros sobre sus alumnos en la Universidad Autónoma de Nuevo León.

La Misión 2020 de la UANL declara como uno de sus valores “la PAZ entendida como: un estado en el que se encuentran en equilibrio y estabilidad los diferentes componentes de la Universidad. Implica la comprensión, el entendimiento y las buenas relaciones entre los miembros de la comunidad universitaria, en el cumplimiento de las funciones institucionales”. (UANL, 2011)

Desafortunadamente no siempre las relaciones entre los principales actores del proceso de enseñanza – aprendizaje son armoniosas. Algunos autores se han ocupado del tema.

En los últimos años se ha puesto de moda hablar del bullying o acoso escolar de unos alumnos hacia otros, pero poco se ha tocado el tema de ese mismo acoso o de la violencia que algunos profesores ejercen hacia sus alumnos. Este tipo de conductas suelen reflejarse en tratos crueles, inhumanos y muchas veces degradantes, que dañan la integridad física y psicológica de los alumnos y dejan huellas muchas veces permanentes y negativas en ellos.

Se han realizado estudios en todos los ámbitos escolares en nuestro país. Velázquez (2005) relató la experiencia con la violencia en alumnos de preparatoria, no sólo la ejercida por sus pares, sino también por los docentes en su tránsito por los diferentes niveles educativos (preescolar, primaria, secundaria y preparatoria).

Se realizó en 346 estudiantes de nueve preparatorias (193 hombres y 153 mujeres) del estado de México. Se encontraron 205 episodios de intimidación por parte de sus pares, y 228 sucesos violentos de los profesores, donde estos últimos se encontró que regañan, insultan, discriminan, humillan, gritan, castigan, e incluso golpean.

Los porcentajes de violencia escolar por institución fueron: Preescolar 8%, primaria 67%, secundaria 15%, y preparatoria 11%.

María Teresa García Ortiz (2007) llevó a cabo una investigación etnográfica, para identificar el uso de la violencia en el aula como recurso del maestro para disciplinar a sus alumnos. Esta investigación se llevó a cabo durante dos ciclos escolares en el grado de primero de primaria en una escuela del Municipio de Ecatepec, Estado de México. La metodología empleada fue el análisis del discurso sobre 30 registros de observación y 6 entrevistas. La autora identifica las asimetrías maestro – alumno como un riesgo para generar la violencia pero también como escenarios de encuentro para la enseñanza y el aprendizaje. También hace la diferenciación entre disciplina y violencia, concluye que son procesos formativos en los que el estudiante puede aprender que ser ignorado, descalificado o castigado es inherente a su condición de alumno y subordinado; que los humanos no son violentos por naturaleza sino que aprenden a ser violentos o pacíficos por las prácticas y los discursos que forman a sujetos históricos.

Oseguera (2012) realizó una investigación en instituciones de educación media superior, aplicó una encuesta a 693 alumnos en el estado de Puebla y describió cuatro tipos de violencia típicos del docente hacia el alumno: física, simbólica, verbal y psicológica, analizó su impacto en relación a la motivación estudiantil a favor del aprendizaje. Los resultados obtenidos señalan que efectivamente sigue siendo común la práctica de la violencia docente hacia los alumnos no sólo en la educación básica, sino sorprendentemente también en la media superior.

Esta investigación describió la incidencia de la conducta violenta del maestro sobre los alumnos, mediante reactivos que se enfocaron en medir los sentimientos y las emociones que generó el maestro que violentaba a los alumnos en los diferentes momentos escolares de su vida académica, los aspectos como la desmotivación académica, el desaliento por aprender y el abandono de los estudios, así como qué tanto afectó en el alumno el acto de violencia. Por lo que se refiere a la violencia en el bachillerato, se puede observar que estos estudiantes no han

quedado exentos de sufrir violencia en las diferentes modalidades por parte de sus profesores. Si bien sólo 3% de los hombres manifiesta haber sido violentado físicamente, lo cierto es que esta cifra representa a más de tres mil varones; y si le sumamos 1% de las mujeres obtenemos que más de cuatro mil jóvenes, cuyas edades comprenden entre 14 y 21 años, han padecido algún tipo de maltrato físico por parte de sus maestros. Otro dato que se obtiene de esta encuesta es que el tipo de violencia que predomina en este nivel educativo es la simbólica, seguida de la verbal.

Como se puede observar, las investigaciones y trabajos expuestos dan información sobre los niveles educativos básicos y de educación media en el ámbito nacional. Sin embargo hace falta investigar lo que sucede en la localidad en el nivel de educación superior es por eso que este trabajo se plantea como pregunta de investigación: ¿Qué formas de violencia ejercida por los maestros hacia los alumnos perciben los estudiantes de la UANL en su institución educativa?

El objetivo de la investigación es estudiar la incidencia de las diversas modalidades de maltrato ejercido por los maestros desde el punto de vista de los alumnos.

MARCO TEÓRICO

El contexto y la violencia escolar

Definimos la violencia como un acto por el cual una persona ataca de manera física o verbal a otra con la intención de hacerle daño emocional o físico.

El problema de la violencia en las universidades no se puede explicar y resolver si se enfoca de manera aislada, es necesario buscar explicaciones integrales fundamentadas en la sociología, en la psicología y en las ciencias de la educación. Las Instituciones de Educación Superior (IES) son parte integrante de un sistema social más amplio.

Desde la Teoría de Sistemas (Bronfenbrenner, 1987) se tiene una perspectiva amplia de la sociedad en la que distintos subsistemas se conectan e influyen unos en otros. De acuerdo con este enfoque la conducta de los seres humanos está condicionada por su entorno y a la vez el entorno puede ser modificado por la acción de los individuos.

El entorno más cercano al individuo es un microsistema: la familia. A medida que el individuo crece participa en otros microsistemas como la escuela, el trabajo, el vecindario, el grupo de amigos, etc. En los microsistemas se aprenden y fortalecen los patrones de conducta, valores, roles personales y las relaciones interpersonales. La relación e influencia recíproca entre los microsistemas se llama mesosistema.

El exosistema es un nivel más amplio que incluye las instituciones, las políticas públicas, las leyes, los medios, todo lo que afecta a los entornos más cercanos.

El macrosistema es el contexto más amplio que se conforma por la cultura, el momento histórico, los valores sociales, la economía mundial e incluye a todos los otros niveles o subsistemas.

Desde este enfoque se puede explicar que la violencia escolar se deriva de la violencia social, de los problemas económicos y los conflictos entre los elementos del sistema total, de la influencia que ejercen sobre los individuos todos esos elementos. Al mismo tiempo la escuela forma a los individuos que habrán de interactuar en esos sistemas, funcionando en ellos o transformándolos.

El macrosistema actual se caracteriza por:

- 1) El uso de nuevas tecnologías capaces de distribuir con gran rapidez una abrumadora cantidad de información y que permite el intercambio de ideas a través de redes sociales.

- 2) La globalidad de un modelo económico que ha agudizado las desigualdades sociales y por ende los conflictos sociales.
- 3) El descuido del medio ambiente mundial.
- 4) La inseguridad debida a la gran cantidad de armas de destrucción masiva, a la no regulación de la venta y tráfico de armas, al crimen organizado internacional y al terrorismo.
- 5) Este es el contexto que deben enfrentar los individuos que egresarán de las IES en los próximos años y que actualmente subyace a la violencia dentro de los espacios educativos.

Comprender la importancia de los distintos subsistemas en la conducta violenta dentro de las escuelas permite buscar soluciones a través de políticas educativas y culturales, así como en el uso de los medios masivos para incidir en lo que sucede en los microsistemas.

Violencia innata o aprendida

Otra manera de enfocar el problema de la violencia escolar es desde la psicología con el propósito de encontrar soluciones individuales. Algunos psicólogos han considerado que además de las necesidades primarias de supervivencia y reproducción de la especie, existen impulsos innatos o básicos que determinan la personalidad y la conducta social. Sigmund Freud (1971) relaciona la frustración producida por no obtener placer o no poder evitar el dolor (pulsión de vida), con la conducta agresiva hacia la fuente de frustración. Afirma además que en el ser humano existe un instinto de agresión innato (pulsión de muerte) y que este es una de las fuerzas desintegradoras de la sociedad.

Lewis Coser (1964) señala que la agresión puede estar dirigida contra un objeto fuente de hostilidad o se puede desplazar a un objeto sustituto; esto sucede cuando, de alguna manera, el objeto fuente es bloqueado. “Sin embargo hay casos en los que el conflicto surge exclusivamente de impulsos agresivos que buscan su expresión, no importa cuál sea el objeto. En este tipo de

conflictos, la búsqueda del objeto es meramente accidental. En estos casos, no hay límites, ya que lo que ocasiona la ruptura no es la búsqueda de un resultado, sino echar fuera las energías agresivas” (Coser, 1964).

La postura innatista considera que la agresión es parte de la adaptación para la supervivencia de la especie aunque está en contradicción con la organización social (Urdanibia, J. 1979). Los psicólogos evolutivos David Buss y Todd Shackelford (1997) afirman que la agresión está profundamente enraizada para la defensa del territorio, la rivalidad sexual y la adquisición de recursos y la defensa de la prole, también consideran que hay mecanismos inhibidores de la agresión como los deportes o las prácticas religiosas.

El psicoanalista Wilhelm Reich (1969) se opone a la idea de la agresión como impulso innato, al afirmar que esta es producto de la cultura. La agresión entre los animales sólo se presenta como un medio para obtener la satisfacción de necesidades vitales, por lo tanto, está al servicio de la pulsión de vida. El hombre muchas veces agrede por otras causas distintas a la supervivencia, causas socialmente aprendidas. Rolf Denker (1973) señala que “este tipo de destructividad no existe en el reino animal. Constituye una adquisición tardía del hombre bajo condiciones sociales frustrantes.”

Albert Bandura propuso una teoría del aprendizaje social de la agresión según la cual los seres humanos aprenden la conducta agresiva por imitación de modelos observados en la familia, la subcultura y los medios de comunicación (Domènech, Íñiguez A., Íñiguez L., 2002).

Los impulsos agresivos pueden satisfacerse en la realización de alguna actividad de tensión-relajamiento en la que se canalicen.

El sistema social proporciona alternativas para desahogar los sentimientos hostiles y para desviarlos del objeto fuente y ofrece objetos sustitutos, como podría ser un personaje al que se le

imputan los males de la sociedad, o los delincuentes, los homosexuales o narcotraficantes.

También ofrece válvulas de seguridad como el negocio del fútbol y los “reality shows”. En el ámbito escolar el objeto sustituto puede ser la víctima de bullying o el chivo expiatorio del maestro. Una válvula de seguridad podría ser la pandilla o la práctica de las “novatadas”.

Por su parte, Aida Aisenson (1994) afirma que las frustraciones son sentidas como tales porque son aprendidas de la cultura a la que se pertenece y son susceptibles de ser desaprendidas. La escuela básica y la universidad son espacios en los que los individuos pueden aprender o desaprender las conductas agresivas.

La postura que sustenta este trabajo es que tanto la naturaleza como la crianza tienen influencia el comportamiento agresivo. Los seres humanos tenemos mayor o menor sensibilidad ante situaciones frustrantes o estresantes a lo que se suma la forma en que hemos sido educados y las experiencias que hemos vivido para determinar una conducta agresiva.

La violencia del maestro hacia el alumno en las instituciones de educación superior.

A pesar de que las nuevas propuestas pedagógicas han cambiado el papel del maestro en el proceso de aprendizaje, subsisten prácticas tradicionales en la relación maestro alumno.

Prácticas tradicionales del maestro	Nuevas propuestas pedagógicas
Relación de poder – sumisión	Relación de igualdad y camaradería
Fuente del saber	Facilitador del aprendizaje
Representante de la autoridad	Colaborador, parte de un equipo
Guía de conducta	Modelo de conducta
Evaluador	Coevaluador

Es comprensible que esas prácticas tradicionales posibiliten una actitud agresiva del maestro hacia el alumno dado que establecen una relación asimétrica entre el maestro y el

alumno y por lo tanto una relación de poder. Entendemos por “poder” la capacidad que tiene una persona de imponer su voluntad a otra.

Una de las tareas del maestro es propiciar un ambiente de cooperación y colectividad en el aula. El aula es un espacio para formar el carácter a través de la disciplina ya que el alumno construye un juicio sobre sus derechos y responsabilidades para funcionar en el ámbito social del cual forma parte (García, M. 2007). Es necesario distinguir los límites entre promover la disciplina en el aula y el ejercicio de la violencia.

Es comprensible la autoridad que ejerce el maestro en el aula debido a su edad, estatus, experiencia, conocimientos y representatividad institucional, sin embargo, el ejercicio abusivo de esa autoridad es lo que produce conflicto y desigualdad en la relación.

Los tipos de violencia que puede ejercer el maestro van desde el ignorar las necesidades del alumno, subestimar su capacidad, asignar tareas excesivas o muy complejas para la capacidad cognitiva del alumno, descalificar sus opiniones en público, la comparación con otros compañeros, el uso de la calificación como instrumento de control y poder, castigos, amenazas e intimidación, el trato desigual y humillante, el uso de sobrenombres y el acoso sexual.

Las consecuencias de esa violencia puede derivar en el ausentismo o deserción del alumno, al bajo desempeño escolar, desmotivación, baja autoestima, también puede fomentar el abuso entre iguales (bullying) y puede generar violencia reactiva de la víctima.

Carlos Cabezas (2008) afirma que por lo general la agresión del maestro hacia el alumno suele quedar impune, y los testigos no intervienen por miedo a recibir el mismo trato. Dicho autor explica las características del maestro agresor: convencimiento de que debe ejercer la autoridad de manera rigurosa, transferir sus frustraciones y problemas personales hacia sus alumnos, sentimientos de inferioridad e incapacidad, necesidad de desviar la atención de sus

limitaciones hacia otros, miedo a perder el control de la clase, miedo a hacer el ridículo ante alumnos inteligentes.

MÉTODO

Esta investigación es cuantitativa, descriptiva, transversal, y exploratoria. Los cuestionarios se aplicaron al azar, en forma anónima, por escrito contestando en hojas de alvéolos, incluyendo rango de edad y sexo. Se aplicó el cuestionario a 551 alumnos de 5 Facultades de la UANL, de los cuáles 497 cumplieron los requisitos y fueron incluidos en este estudio, se eliminaron 54 por estar incompletos. Las hojas de respuestas se leyeron mediante un lector óptico y posteriormente se realizó un análisis estadístico de los resultados.

Del cuestionario, que contenía una serie de reactivos que forman parte de un instrumento general amplio sobre violencia en las instituciones, se seleccionaron dos grupos de 21 reactivos cada uno. El primero explora el grado de violencia del docente hacia el alumno y el segundo explora si el alumno ha sido testigo de algún grado de violencia del profesor hacia otro alumno.

Los datos fueron procesados mediante el paquete estadístico SPSS versión 20.0.

Se realizó estadística descriptiva de los datos para obtener las frecuencias y proporciones de las respuestas obtenidas.

RESULTADOS

La información incluida en este estudio se obtuvo a partir de los cuestionarios completos de 497 voluntarios. De ellos 40.8% fueron hombres y 59.2% mujeres. La mayoría se encontraron en un rango de edad de 18 a 20 años.

Los resultados muestran (Tabla 1 y Figura 1) en todos los reactivos un alto porcentaje para la respuesta “nunca”. Los porcentajes más altos con la frecuencia “nunca” como víctima son en los reactivos: “difunde rumores falsos sobre ti”, “te pone sobrenombres ofensivos” y “te insulta”. Como testigo con la frecuencia “nunca”, los porcentajes más altos se encuentran en los reactivos: “destruye tus objetos personales”, “difunde rumores falsos sobre ti” y “te quita objetos personales”.

Sin embargo también se observa que los estudiantes perciben agresiones por parte del maestro y más frecuentemente como testigos que como víctimas. Los porcentajes más altos de respuestas afirmativas como testigos se dan en los reactivos: “te ignora” con 40.6%, “te menosprecia como estudiante” con 36.6%, “te excluye (no te deja participar)” con 33.8 % y “es injusto a la hora de evaluarte” con 31.2 %. Los porcentajes más altos de respuestas afirmativas como víctimas, se dan en los reactivos: “te hace el clima de la clase tenso” con 31.8%, “te discrimina” con 22.3%, “te ignora” con 20.1% y “da a conocer tu información” con 20.1%.

Es pertinente destacar que el reactivo “te acosa sexualmente en forma verbal” suma 16% como víctima, teniendo en cuenta todas las frecuencias, y como testigo 8.7%. Y el reactivo “te acosa sexualmente en forma física” suma 12.5% como víctima y 9.7% como testigo.

Se destacan dos reactivos, por la frecuencia que ocurre tanto como víctimas como testigos: “te hace el clima de la clase tenso” y “te ignora”.

El mayor porcentaje en las frecuencias “casi siempre” y “siempre” se da en los reactivos: “te hace el clima de la clase tenso”, “te sobrecarga de trabajo” y “te acosa sexualmente en forma verbal”.

Los reactivos que tienen respuesta afirmativa con la frecuencia de “siempre” son: “te quita objetos personales”, “destruye tus objetos personales”, “te maltrata físicamente”, “te

amenaza para atemorizarte”, “te chantajea”, “te sobrecarga de trabajo”, “da a conocer tu información”, “te hace el clima de la clase tenso”, “te acosa verbalmente” y “te acosa sexualmente”.

CONCLUSIONES

El alto porcentaje en las respuestas “nunca” en todos los reactivos es destacable pero no satisfactorio dado el importante papel del maestro como modelo para los estudiantes. La asimetría en la relación maestro-alumno, los alumnos la perciben al responder afirmativamente algunos reactivos con el mayor porcentaje de frecuencias, en los que expresa que se le ignora, se le menosprecia como estudiante, se le discrimina y se le excluye. El ejercicio de la autoridad o más bien del poder se expresa al hacer un clima tenso en la clase, al imponer una sobrecarga de trabajo y en la difusión de información de los estudiantes como podría ser exhibir las calificaciones o trabajos.

La evaluación injusta, la exclusión de la participación del estudiante y la amenaza de reprobar indican que están vigentes las prácticas pedagógicas tradicionales.

Es preocupante el porcentaje de acoso sexual tanto físico como verbal sobre todo por la impunidad que se da en el contexto escolar.

Por todos los resultados de este trabajo es necesario profundizar en el estudio de esta problemática para identificar causas, consecuencias y relación en un contexto más amplio, así como fomentar las buenas prácticas docentes encaminadas a solucionar y mejorar las relaciones entre los actores del proceso de enseñanza- aprendizaje haciendo de las instituciones de educación superior recintos libres de cualquier manifestación de violencia.

REFERENCIAS

- Aisenson, A. (1994). Resolución de conflictos: un enfoque sociológico. México: FCE.
- Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. Barcelona: Paidós.
- Buss, D. y Shackelford, T. (1997). Human Aggression in Evolutionary Psychological Perspective. *Clinical Psychology Review*, Vol. 17, No. 6, (pp. 605 – 619).
- Cabezas, C. (2008). El acoso del profesor hacia el alumno. Madrid: CERSA.
- Coser, L. (1964). The functions of social conflict, USA: The Free Press Corporation. (pp. 49).
- Denker, R. (1973). Elucidaciones sobre la agresión. Buenos Aires: Amorrortu Editores. (pp. 106).
- Domènech, M., Íñiguez, A., Íñiguez, L. (2002), La construcción social de la violencia. Athenea Digital No. 2. España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Freud, S. (1979). Más allá del principio del placer, Obras Completas (1920 –1922), Vol. 18. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- García, M. (2007). Las asimetrías como factores que generan riesgo de violencia intra –aula. Discursos y prácticas escolares. Ponencia – IX Congreso Nacional de Investigación

Educativa. Yucatán, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Recuperado de www.comie.org.mx/congreso/.../PRE1178820849.pdf

Oseguera, S., Contreras, N. y Murillo, L. (2012) Estudio de la violencia que el maestro de educación media superior ejerce sobre sus alumnos, como factor de desmotivación académica. La investigación en derechos humanos como imperativo ético de nuestro tiempo. Revista electrónica Metodhos Número 1. Centro de investigación aplicada en derechos humanos CIADH. Recuperado de <http://revistametodhos.cd hdf.org.mx/index.php/publicaciones/numero1>.

Reich, W. (1969). Sobre Sigmund Freud. Barcelona: Anagrama. UANL, (2011). Visión 2020. Recuperado de <http://www.uanl.mx/sites/default/files/documentos/universidad/folleto-vision2020uanl.pdf>.

Urdanibia, J. Agresión e Innatismo. El Basilisco, 7 (53). Recuperado de www.fgbueno.es/bas/bas10705.htm.

Velázquez-R, LM. (2005). Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10 (26), (739-764). Recuperado de www.redalyc.org

VIOLENCIA ENTRE IGUALES EN EL CAMPUS DEL ÁREA MÉDICA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Treviño M. ¹, De la Cruz, M. ², Chávez G. ³, Hauad I. ⁴

1 Facultad de Odontología, UANL, “Monterrey”, México

2 Instituto de Investigación y Desarrollo en Ciencias de la Salud UANL, “Monterrey”, México

3 Facultad de Filosofía y Letras, UANL “Monterrey”, México

4 CAADI, Facultad de Medicina, UANL, “Monterrey”, México

draconny@yahoo.com.mx, mecmfm@yahoo.com.mx, guadalupe_ch@hotmail.com, ihauad@yahoo.com.mx,

Trabajo preparado para su presentación en el

Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL

Eje Temático: Educación, Sociedad y Cultura.

a) Violencia en las instituciones educativas.

RESUMEN / ABSTRACT

El objetivo de este trabajo fue determinar la prevalencia de los diferentes tipos de violencia presentes en las Instituciones de Educación Superior, según la percepción de los alumnos que cursan alguna de las carreras del área médica de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), durante el período de enero-junio de 2013, en Monterrey, Nuevo León, México. La violencia escolar es un fenómeno complejo y multicausal, que incide en la convivencia escolar, dificulta el aprendizaje y genera un daño a la comunidad; se le conoce también como bullying y éste consiste en llevar a cabo ciertas prácticas deliberadas de abuso, acoso, dominación y maltrato (físico y psicológico) en detrimento de los estudiantes más vulnerables, que se repiten durante el ciclo escolar realizadas por el agresor. De ahí nuestro interés el tema. El estudio es de tipo cuantitativo, transversal y analítico comparativo en una muestra de estudiantes que cursan alguna de las licenciaturas del área médica de la UANL, en el periodo mencionado. Para obtener la percepción de los jóvenes se aplicó una encuesta con 120 preguntas tipo likert de respuesta estructurada. Fueron 545 estudiantes de las facultades de

Enfermería, Medicina, Nutrición, Odontología y Psicología. En general aparece una prevalencia de violencia significativa, arriba del veinte por ciento; al categorizarla según los tipos establecidos, es el rechazo social el más frecuente, seguido de la violencia de tipo verbal y la de tipo físico directo. La intimidación aparece más baja que las anteriores.

Palabras clave: Violencia escolar, Bullying, Maltrato entre iguales, Estudiantes.

INTRODUCCIÓN

La violencia es considerada hoy en día un problema social y de salud a nivel internacional, presente en distintos estratos sociales y en diversos tipos de relaciones. (Centers for Disease Control and Prevention, 2007), lo cual es reconocido tanto por organismos que accionan a nivel global, como por aquellos que trabajan desde los diversos países y localidades en el mundo, así como también por todos los sujetos involucrados.

En el último decenio del siglo pasado y en lo que va del presente, la preocupación por los actos de violencia entre iguales en las instituciones escolares ha ido creciendo, debido a ello, diferentes organizaciones como las Naciones Unidas, a través de sus agencias especializadas en educación, infancia-adolescencia, o salud, es decir, la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura (UNESCO), Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la Organización Mundial de la Salud (OMS) han incorporado en sus agendas programas y proyectos para prevenir (y erradicar) la violencia en la escuelas.

Estos organismos que se han hecho eco de la inquietud de algunos países sobre la violencia en las escuelas, primordialmente persiguen:

Que sus escuelas sean seguras frente a robos, a acosos y a intimidaciones, a intrusión, a intimidación y a acoso sexual y/o racial, al temor a la victimización, a la violencia estudiantil

contra alumnos y alumnas, a extorsión y a actividades relacionadas con las drogas por parte de grupos más o menos organizados. (Monclús, A. 2005, p.13)

MARCO TEÓRICO

Conceptualización de la Violencia Escolar.

Se sabe que la violencia escolar, en tanto que es un fenómeno complejo y multicausal, incide en la convivencia escolar, dificulta el aprendizaje y genera un daño tanto las víctimas y victimarios como en la comunidad escolar en su conjunto (Varela, J. 2011).

La llamada violencia escolar conocida hoy como bullying consiste en llevar a cabo ciertas prácticas deliberadas de abuso, acoso, dominación y maltrato (físico y psicológico) en detrimento de niños, adolescentes y jóvenes estudiantes vulnerables, que se repiten de manera persistente durante el ciclo escolar realizadas por el alumno(a) agresor. Al respecto, algunos autores se refieren a maltrato y bullying como sinónimos.

Similar a esta concepción son la ideas de Ortega, quien explica que existe violencia escolar cuando: una persona o grupo de personas del centro se ve insultada, físicamente agredida, socialmente excluida o aislada, acosada, amenazada o atemorizada por otro u otros que realizan impunemente sobre la/s víctima/s estos comportamientos y actitudes. Si estos comportamientos no son puntuales sino que se repiten, la víctima se ve envuelta en una situación de indefensión psicológica, física o social... (Ortega, 2000, p. 79).

Por su parte, Varela, J. (2011) toma como referencia la definición que ha elaborado la Organización Mundial de la Salud, al considerar como violencia escolar “toda acción incluida dentro del ámbito de influencia de la escuela que por acto directo u omisión, ya sea en grado de amenaza o efectivo, tiene la intencionalidad de dañar al otro o que cause o tenga muchas

probabilidades de causar lesiones, muerte o daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones”.

Román y Murillo (2011) se refieren a la violencia, bullying, maltrato escolar, y señalan: “que la presencia del “matonaje” y su expresión serán parte esencial del tipo de convivencia, el clima escolar y del aula que se respire y perciba en la escuela, factores que afectan e inciden no solo en el bienestar de cada uno de los miembros de la comunidad educativa, sino también en sus desempeños y prácticas” (2001, p. 13).

Por su parte, Fante (2005, p. 29), define el bullying como “un comportamiento cruel intrínseco en las relaciones interpersonales, en que uno, dos o más fuertes convierten a los más frágiles en objetos de diversión y placer a través de juegos que disfrazan el propósito de maltratar e intimidar”.

Para Justicia y Benítez (2006, p. 153), definir el maltrato entre iguales no es una tarea sencilla, sin embargo mencionan algunos criterios para identificarlo: “desequilibrio de poder entre víctima y agresor; frecuencia y duración del maltrato, mínimo una vez por semana; intencionalidad y carácter proactivo de la agresión; intención de hacer daño”. (2006, p.154)

En un sentido similar a lo antes expuesto, puede decirse que “El bullying incluye acciones negativas repetidas por largo tiempo, intencionales o intentos de infligir daño, por uno o varios estudiante contra otro con un desequilibrio en la fuerza” (Scheithauer, Hayer, Petermann & Jugert, 2006, p. 3).

Tipos de Violencia.

Existen numerosas investigaciones que se han enfocado al estudio de las tipologías del maltrato entre iguales (Andreu, Ramírez & Raine, 2006). Algunos autores, distinguen dentro del

bullying entre agresiones directas e indirectas o agresiones explícitas frente a encubiertas y las agresiones relacionales (Benítez & Justicia, 2006).

De acuerdo a las propuestas de Benítez y Justicia, (2006); Lucas, Pulido, y Martin, (2010), la violencia se puede tipificar como:

- 1) Maltrato físico: representado como una violencia directa y explícita.
- 2) Maltrato verbal: determinado como agresión directa y explícita, también puede ser de carácter encubierto.
- 3) Maltrato relacional: caracterizado por la exclusión o rechazo social.

Epidemiología de la Violencia Escolar.

El National Centre for Educational Statistics (NCES, 2003) en Estados Unidos realizó un informe sobre violencia en la escuela en donde menciona que el 8% de la población escolar ha estado involucrada en problemas de maltrato entre iguales. En el trabajo de Solberg y Olweus (2003) sobre la prevalencia de violencia en Noruega muestran que el 18.2% de los alumnos han estado envueltos en incidentes de maltrato.

En el estudio de Avilés y Monjas (2005), se menciona que uno de cada veinte estudiantes es maltratado por uno de sus compañeros, no encontraron diferencias de género en las víctimas, pero si en los agresores predominando más en los varones. Ramírez en el 2006 realizó un estudio en Ceuta, encontrando un 10.5% de vinculados al maltrato de los cuales 6,4% fueron víctimas, 3,1% agresores y 1% agresores-víctimas.

Díaz Aguado desarrolló un estudio de 1992 al 2004 en Madrid, subrayó en una declaración para Europa Press, (28/4/2005), subrayó, que un 23,9% de los adolescentes españoles padece 'bullying' por parte de sus compañeros (casi 24 estudiantes de cada 100 no puede dejar de verse con preocupación).

En España se han realizado varios estudios a nivel nacional de los cuales destacan el Informe Cisneros VII (2005) efectuado por Fidalgo y Piñuel, el estudio llevado a cabo por Serrano e Iborra en 2005 patrocinado por el Centro Reina Sofía y el informe del Defensor del Pueblo en el 2007.

El Informe Cisneros VII (septiembre de 2005), se centró en el análisis de la violencia escolar en los alumnos de Primaria, ESO y Bachiller, reportó que un 24% de los alumnos se encuentran en una situación técnica de acoso escolar o acoso psicológico. La tasa de acoso escolar por sexos fue de 26.8% para los hombres y de 21.1% para las mujeres.

Serrano e Iborra, (2005), con una muestra de estudiantes entre los 12 y 16 años, obtuvieron un porcentaje de víctimas del 12.6% y un 7.6 de agresores.

En el informe del Defensor del Pueblo (2007) se expone que entre el 34,9% y el 38,5% de los y las estudiantes padece agresiones verbales, el 21,8% de agresión física indirecta, el 10,7% de exclusión social, 10% sufre de amenazas para intimidar, 5% agresiones físicas directas, a 4.4% le han robado pertenencias y a un 7.3% se las han destruido.

Un estudio conducido por la UNESCO y publicado por la CEPAL recoge evidencia sobre la violencia escolar en América Latina (Román & Murillo, 2011). Señala que las investigaciones compiladas son heterogéneas en cuanto a método y conceptos, justificando las diferencias en la incidencia de la violencia escolar en los países estudiados:

En Perú, Oliveros et. al. (2008). asientan el maltrato entre iguales en un 47% de la población estudiada. En Chile Román y Murillo, (2011) mencionan que sólo un 11% de los estudiantes se ha visto afectado por el maltrato. En Brasil, el porcentaje de los estudiantes que aceptan ser amenazados frecuentemente fluctúa entre el 21% y el 40% (Abramovay & Rua, 2005). En México el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación aplicó 100 000

encuestas a estudiantes de 5000 escuelas públicas y privadas del País. Encontró que el 17% de los alumnos de primaria y el 14% de secundaria han sido agredidos físicamente por compañeros. El 24% de los estudiantes de primaria y el 14% de secundaria informan que se han burlado de ellos a menudo (Aguilera, Muñoz & Orozco, 2007).

Concluyen afirmando que:

- Los países más afectados (aquellos con una tasa de incidencia superior al 30% de victimización) son Colombia, Ecuador, Nicaragua, Costa Rica, Republica Dominicana y Perú con cifras sobre el 45%.
- Los países con mayores tasas de maltrato físico son Brasil (42,3%), Argentina (23,5%), Ecuador (21,9%) y República Dominicana (21,8%).

En México el interés por estudiar la violencia en las escuelas, es, en comparación con otros países, relativamente reciente (Muñoz, 2008)

Según un estudio realizado en el 2009 por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), México es el país con los niveles más altos de violencia escolar en educación secundaria, obtuvieron los siguientes datos: el 61% reporta que hay intimidación, abuso, agresión verbal entre estudiantes y el 51% hace uso o está en posesión de drogas o alcohol.

Por lo anteriormente expuesto, es indispensable que en México se realicen más investigaciones que permitan diagnosticar adecuadamente el fenómeno de violencia en las escuelas, para posteriormente con un adecuado sustento científico elaborar propuestas y programas para la erradicación y prevención de la violencia.

Planteamiento del Problema

El fenómeno de la violencia en el ámbito educativo es un problema con graves efectos e implicaciones que dificultan las relaciones de todas las personas involucradas y genera secuelas en la salud de los afectados. La violencia escolar puede presentarse como acciones u omisiones, cuya intención es causar daño (físico, moral, psicológico) a los miembros de una comunidad educativa y dentro de sus espacios físicos u otros cercanos o relacionados con la institución. En este sentido, violencia escolar es toda forma de violencia que se dirige a alumnos, profesores o instalaciones educativas y todas aquellas condiciones que propicien, solapen o simplemente minimicen cualquiera de las formas de violencia que se presentan, se considerarán factores de riesgo. Múltiples instituciones educativas de todos los niveles se ven imposibilitadas para cumplir con su cometido, que es enseñar a aprender y a socializar, debido a que se encuentran en medio de diversos factores de riesgo.

Es importante aclarar, que cuando se habla de escuela no se hace referencia solamente a la escuela básica, sino a las instituciones escolares que enseñan a los niños, adolescentes y jóvenes. Cerezo (2009) en su trabajo sobre la violencia en las aulas, menciona que los problemas de relación social en los involucrados en la violencia escolar repercuten y permanecen durante largo tiempo, esto evita que las personas tengan acceso a una vida sana. Hoy se sabe que la agresión que sufren muchos estudiantes puede tener consecuencias académicas y psicológicas graves en el corto y largo plazo. Según Sánchez Guzmán (2010), los niños o jóvenes testigos y/o víctimas de maltrato padecen secuelas que cargan toda su vida, muchas de las cuales son evidentes hasta que llegan a la edad adulta. Debido a esto que se describe, se plantea la necesidad de que el sistema educativo obtenga herramientas eficaces que provean o faciliten una sana convivencia escolar (Olvera, Traveset & Parellada, 2011).

Aunque la violencia en general es un asunto presente en todas las culturas, el hecho de que hoy en día se haya colado tan abiertamente a los espacios escolares, es algo que preocupa a toda la sociedad y particularmente a quienes participan en comunidades educativas. Muchas semejanzas se encuentran en variados trabajos que han analizado las conductas agresivas en diversas culturas, nacionalidades, contextos y estatus sociales, “lo que nos lleva a interpretar que estamos frente a un fenómeno sin voz ni rostro, que ha sido nominado de acuerdo al lenguaje por diferentes conceptos, pero que está presente, irrumpe lo cotidiano, daña y altera la paz y desequilibra el ambiente escolar”. (Gutiérrez 2012, p. 3).

En particular, el interés por el maltrato escolar (una forma de violencia en la escuela) conocido como bullying se inicia en Noruega con los trabajos de Dan Olweus en 1973. A finales de los ochenta y en los años noventa, la violencia escolar interesó a otros países como Reino Unido, Japón, Países Bajos, Canadá, España y Estados Unidos. En este último país (EEUU), el interés se incrementó notablemente (Espelage & Swearer, 2004; Smith, Pepler & Rigby, 2004), por los casos de asesinatos en los centros escolares, relacionados con problemas entre acosadores y víctimas en los alumnos implicados (Anderson et al., 2001).

En los últimos diez años se ha desarrollado un gran interés por este tema en los países de América Latina, precisamente porque este problema (el bullying) se ha incrementado en casi todas las regiones de este continente (Román, M. & Murillo F. J. 2011). Así, varios estudios han mostrado la presencia de violencia en las escuelas en países como Brasil (Fante, C. 2005), Colombia (Saldarriaga, L. M., Bukowski, W. & Velásquez, A. M. 2010), Chile (Varela, J. 2011), Argentina (Kornblit, Adaszko & Di Leo, 2008) y México (Aguilera, Muñoz & Orozco, 2007). Los trabajos en general muestran esta preocupación, no obstante, coincidimos con Francisco y Coimbra (2009), quienes plantean que se requiere de más esfuerzo para que este fenómeno pueda

ser comprendido en toda su extensión, y sobre todo, proponer acciones articuladas con las realidades del país.

Por todo lo anterior es que el presente trabajo de investigativo se plantea la siguiente pregunta investigativa:

¿Cuál es la magnitud general, los tipos y los principales factores de riesgo asociados a la violencia, presentes en estudiantes de educación superior, así como la particular?

Hipótesis de Trabajo

Esta investigación acerca de la violencia entre iguales, conocida en los últimos tiempos como bullying, se ha propuesto las siguientes hipótesis de trabajo:

La prevalencia de violencia en general observada durante el estudio en cuestión, se ubicara entre el 20 y 25% en estudiantes de las Facultades del Área Médica de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) en el período enero-junio de 2013.

Los principales tipos de violencia observada entre los adolescentes y jóvenes, desde el punto de vista del tipo de agresión son: la violencia verbal, la violencia física, la intimidación y la violencia sexual.

Los principales factores de riesgo encontrados en la población son: el género femenino, pertenecer al intervalo de edad de 17 a 20, la carrera profesional más afectada es medicina.

La violencia entre el género femenino es de naturaleza preponderantemente verbal o social y entre masculinos es principalmente física.

OBJETIVOS

Objetivo General.

Determinar la prevalencia de los diferentes tipos de violencia presentes en las Instituciones de Educación Superior, según la percepción de los alumnos, que cursan alguna de las carreras del área médica de la UANL., en período de enero-junio de 2013.

Objetivos Particulares.

- 1 Establecer la prevalencia de las diversas modalidades de violencia.
- 2 Evaluar la influencia de las variables género, edad, carrera profesional y nivel educativo de los alumnos y la ubicación de la dependencia.
- 3 Determinar la proporción de violencia por género, existente en las Instituciones de educación media y superior.

Material y Métodos

Diseño Metodológico del Estudio.

Se realizó un estudio cuantitativo, transversal y analítico comparativo en la población de estudiantes que cursan alguna de las licenciaturas del área médica de la UANL, en el periodo comprendido de enero a junio de 2013, en Monterrey, Nuevo León, México. Para cumplir con los objetivos de la investigación se diseñó una encuesta con 120 preguntas tipo likert de respuesta estructurada, la cual se imprimió en papel y se distribuyó a los estudiantes que aceptaron participar proporcionando la información requerida en una hoja de alvéolos. La aplicación de la encuesta se llevó a cabo en las facultades participantes a través de profesores que ofrecieron generosamente su colaboración.

Mediante el instrumento diseñado, se recabaron todos los datos sociodemográficos y estudiantiles relevantes, así como las variables edad, género, semestre que cursa, escuela, tipo de agresión, orientación de la violencia y rol.

La información obtenida se ha vaciado en una base de datos desarrollada en Excel 2010 y posteriormente analizados en el programa estadístico IBM SPSS Statistics 20.

Población de Estudio.

La población considerada para este estudio, son estudiantes de diversos semestres, que cursan diferentes licenciaturas en la Universidad Autónoma de Nuevo León, en el periodo de enero a junio de 2013.

Criterios de Selección.

Criterios de inclusión.

- Estudiantes de la Universidad Autónoma de Nuevo León, del período académico o semestre de enero a junio de 2013.
- Estudiantes de las facultades de Enfermería, Medicina, Nutrición, Odontología y Psicología, todas ubicadas en el campus área médica o de la salud.
- Que acepten participar en el estudio y lo manifiesten mediante la firma del consentimiento informado.

Criterios de exclusión.

- Estudiantes que no se localizaran
- Estudiantes suspendidos o en intercambio

Criterios de eliminación.

- Encuestas parcial o incorrectamente llenadas

Lugar de Referencia y Método de Reclutamiento.

Universidad Autónoma de Nuevo León, en el periodo comprendido de enero a junio de 2013, estudiantes inscritos en el presente periodo.

Muestra.

Quedo constituida por 545 estudiantes.

Plan de Análisis.

Los resultados obtenidos se recabaron en una base de datos desarrollada en programa Excel, para su posterior análisis mediante el programa IBM SPSS Statistics 20. Se obtuvieron, de todas las variables evaluadas, los estadísticos descriptivos tradicionales, tales como las medidas de tendencia central (media, mediana y moda), medidas de dispersión (varianza, desviación estándar y coeficiente de variación) y medidas de posición (cuartiles, quintiles y deciles) en el caso de las variables cuantitativas, así como las frecuencias observadas en las variables de tipo cualitativas.

Los valores de estudio se contrastaron según variables de interés, mediante pruebas de hipótesis para medias y proporciones, según sea el caso para cada tipo de variable (cuantitativas y cualitativas respectivamente) a una confiabilidad del 95%; el establecimiento de asociaciones y correlaciones se realizaron mediante las técnicas de Ji² o Pearson–Sperman según sea el caso a la misma confiabilidad.

Aspectos Éticos.

Este tipo de investigación no pone en riesgo a las personas; sin embargo, es de gran beneficio porque los resultados de la investigación pueden ayudar a los estudiantes y a la institución, contribuyendo a la convivencia armónica y mejorando a la larga, la calidad de la enseñanza.

Los datos y documentos fuente serán manejados con discreción y confidencialidad, sólo podrá ser dada a conocer a terceros mediante orden de la autoridad competente (México). Los documentos esenciales deberán ser conservados por el investigador del estudio hasta al menos dos años desde la terminación formal del estudio. Prevalece el criterio de respeto, dignidad y

confidencialidad en los derechos de los participantes, de acuerdo a los principios de la declaración de Helsinki, al respecto del total respeto de los aspectos Éticos de la investigación en Seres Humanos.

RESULTADOS

Violencia entre iguales.

Entre un total de 545 estudiantes que fueron encuestados de las Facultades de Enfermería, Medicina, Nutrición, Odontología y Psicología, se observó una prevalencia de violencia del 22.3% en el grupo de estudio (figura 1), siguiendo éste el comportamiento mostrado en la figura 2 según cada Dependencia evaluada.

Al ser categorizada la violencia según varios tipos, el rechazo social prevaleció como el más frecuente con un 31.1%, seguido de la violencia de tipo verbal en el 29.8% y la de tipo físico directo en el 22.7%; la intimidación aparece con 13.6% (figura 2).

Al ser evaluado el acoso, este se presentó en el 14.9% de los encuestados, siguiendo el comportamiento por dependencia, mostrado en la figura 3. Se presentó asociación estadísticamente significativa entre ser menor de 20 años de edad y la presencia de violencia ($Ji^2=59.59$, Fisher= <0.0001) así como también a pertenecer al género femenino y ser violentado ($Ji^2=8.176$, Fisher= 0.004). Sin embargo, ambos factores no fueron determinados como de riesgo al ser estadísticamente analizados (OR 1.557 y 0.854 respectivamente, $p>0.05$ en ambos casos); lo anterior mediante las técnicas de Ji^2 para asociación y OR para riesgo a un 95% de confianza en todos los cruces.

Al contrastar las prevalencias observadas de violencia por dependencia (figura 1), mediante pruebas de hipótesis para proporciones a un 95% de confiabilidad, se observó una

prevalencia estadísticamente mayor de violencia ($p < 0.05$ en todos los cruces) en la Facultad de Enfermería que en las de Medicina y Psicología, en la Facultad de Nutrición en contraste con Medicina y Psicología, siendo la facultad de Odontología donde mayormente se presenta el fenómeno de la violencia al ser contrastado con todas facultades evaluadas; es importante mencionar que las facultades de Medicina y Psicología fueron las únicas instituciones donde sus prevalencias no excedían (estadísticamente hablando) a ninguna otra facultad. Finalmente se contrastaron las prevalencias de cada uno de los tipos de violencia evaluados según el género mediante esta misma técnica a la misma confiabilidad y sólo fue en lo concerniente a la intimidación que el género Masculino presentó una prevalencia mayor (17% contra el 12.2% del género femenino, $p < 0.05$), el resto de los cruces que se realizaron no dio ningún valor significativo ($p > 0.05$ en todos los casos). Ver figuras al final.

CONCLUSIONES

Como se ha intentado establecer, el tema de la violencia escolar es hoy en día una de las preocupaciones más serias porque su simple existencia va en contra de los propósitos de la educación, pero además, porque sus efectos inciden directamente en la construcción identitaria de las personas que se forman, reducen los posibles resultados positivos de los programas educativos y trastocan las relaciones sociales y humanas tanto de las víctimas como de los agresores, pero en general de toda la comunidad involucrada.

En función de ello es que las investigaciones acerca de lo que sucede en los ambientes escolares es un tema que se justifica por sí mismo, de tal forma que las universidades no se pueden quedar fuera de tal empeño, de ahí el interés del equipo de investigación que se ha

abocado a este propósito de buscar un primer acercamiento a las percepciones sobre diversas situaciones de violencia vividas entre los estudiantes universitarios.

La ponencia aquí presentada, equivale a resultados parciales producto de la aplicación de una encuesta sobre el asunto que nos ocupa; aunque la aplicación de la encuesta se realizó en otras facultades, para este trabajo solamente se consideraron las pertenecientes al área médica: Enfermería, Medicina, Nutrición, Odontología y Psicología.

Lo que aparece de este primer tratamiento estadístico de la información confirma que existen ciertos niveles de violencia entre iguales o bullying; es decir, la prevalencia de violencia es de 22.3% lo cual es significativo y anuncia la presencia de un cierto riesgo.

De los tipo de violencia auscultados (verbal, física, intimidación y violencia sexual), encontramos que las variantes que obtienen porcentajes altos son: el rechazo social (31.1%), la violencia de tipo verbal (29.8%) y la violencia de tipo físico directo (22.7%). Aparece una cierta asociación estadísticamente significativa entre ser menor de 20 años de edad y la presencia de violencia, así como también a pertenecer al género femenino y ser violentado. Sin embargo, ambos factores no fueron determinados como de riesgo, según el análisis estadístico.

Al contrastar las prevalencias observadas de violencia por dependencia, fue la Facultad de Odontología donde, según los datos, se presenta mayormente el fenómeno.

En cuanto a la prevalencia considerando el género, es en lo concerniente a la intimidación que el género masculino presentó una prevalencia mayor; otras correlaciones realizadas no arrojaron valores significativos.

Las presentes conclusiones se emiten en calidad de preliminares y parciales, ya que aún falta observar todas las informaciones, datos y resultados en relación con los que arrojen el resto de las preguntas de la encuesta (ya que ésta trata de indagar por otras formas de violencia, como

la que se da hacia los maestros y hacia la institución, por ejemplo); igualmente será necesario analizar e interpretar dichos datos en función de otros aspectos no estadísticos, como los contextos particulares en que están inmersos los estudiantes, los programas formativos, los perfiles de los estudiantes, las prácticas académicas y el ambiente escolar en general que priva en cada facultad. Todo ello, nos acercará más a la realidad cotidiana.

REFERENCIAS

Abramovay, M. y M. Rua (2005), *Violences in Schools. Concise Version*, Brasilia, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Aguilera, M. A., Muñoz, G. & Orozco, A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. Ciudad de México, México: Instituto Nacional Para la Evaluación de la Educación.

Anderson, M., Kaufman, J., Simon, T. R., Barrios, L., Paulozzi, L., Ryan, G., Hammond, R., Modzeleski, W., Feucht, T., Potter, L., y the School-Associated Violent Deaths Study Group (2001). "School-associated violent deaths in the United States, 1994-1999". *Journal of the American Medical Association*, 286, pp. 2695-2702.

Andreu, J.M., Ramírez, J.M., Raine, A. (2006). Un modelo dicotómico de la agresión: Valoración mediante dos auto-informes (CAMA y RPQ). *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 6, 25-42.

Avilés, J.M. y Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI.

Benítez, J. Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. Revista electrónica de investigación psicoeducativa, 9 (2), 151-170.

Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control. (2007). Youth Violence: Fact Sheet. Department of Health and Human Services. Recuperado el 14 de enero de 2013, de: <http://www.cdc.gov/ncipc/factsheets/yvfacts.htm>.

Cerezo, R. Fuensanta. (2009). La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención. Colección Ojos Solares. Tratamiento, Pirámide: Madrid.

Defensor Del Pueblo (2007). Informes, estudios y documentos: violencia escolar. Madrid: ediciones defensor del pueblo.

Díaz-Aguado, M.J. (Dir.) (2004) Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Tres libros y un vídeo.

Espelage, D.L., y Swearer, S. M., (2004) (Eds.). Bullying in American schools. Mahwah, N.J.: Erlbaum. EUROPA PRESS, 28 de abril de 2005.

Fante, C. (2005). Fenômeno Bullying. Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas, SP (Brasil): Venus Editora.

Fidalgo, A. M. y Piñuel, I. (2004): “La escala Cisneros como herramienta de valoración del Mobbing”, PSICOTHEMA, 4, 615-624.

Francisco, M. V. y Coimbra, R. M. (2009). Um estudo sobre Bullying entre Escolares do Ensino Fundamental; Psicologia: Porto Alegre. Reflexão e Crítica 22 (2), 200-2007.

Gutiérrez, R. (2012). Actitudes, emociones y atribuciones morales en relación con conductas agresivas en el contexto escolar en alumnos de 10 a 17 años, utilizando el cuestionario scan bullying. Tesis Doctoral presentada en la Facultad De Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

Justicia, F. y Benítez, S. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas-problemas para la convivencia. Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa, 9 (4), 265-290.

Kornblit, A. L., Adaszko, D. & Di Leo, P. F. (2008). Clima social escolar y violencia: un vínculo explicativo posible. Un estudio en escuelas medias argentinas. En C. Berger & C. Lisboa (Eds.), Violencia escolar: estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica (pp. 109-138). Santiago, Chile: Editorial Universitaria.

Lucas, B. ,Pulido, R., Martin, G. (2010). Análisis de la situación de violencia entre iguales, en educación primaria: Diferencias en función del género y el curso. Contextos educativos, 13, 11-26.

Monclús. A. (2005). La violencia escolar: perspectivas desde Naciones Unidas. Revista Iberoamericana de Educación. N.º 38, pp. 13-32.

Muñoz, G. (2008). Violencia escolar en México y en otros países. Comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10(39), 1195-1228.

NCES, U.S. Department of Education (2003). Indicators of school crime and safety. U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
<http://nces.ed.gov>.

Oliveros, D., Figueroa, A., Mayorga, R., Cano, U., Quispe, A. Barrientos, A. A. (2008). Violencia escolar (bullying) en colegios estatales de primaria en el Perú. Revista Peruana de Pediatría, 61(4), 215-220.

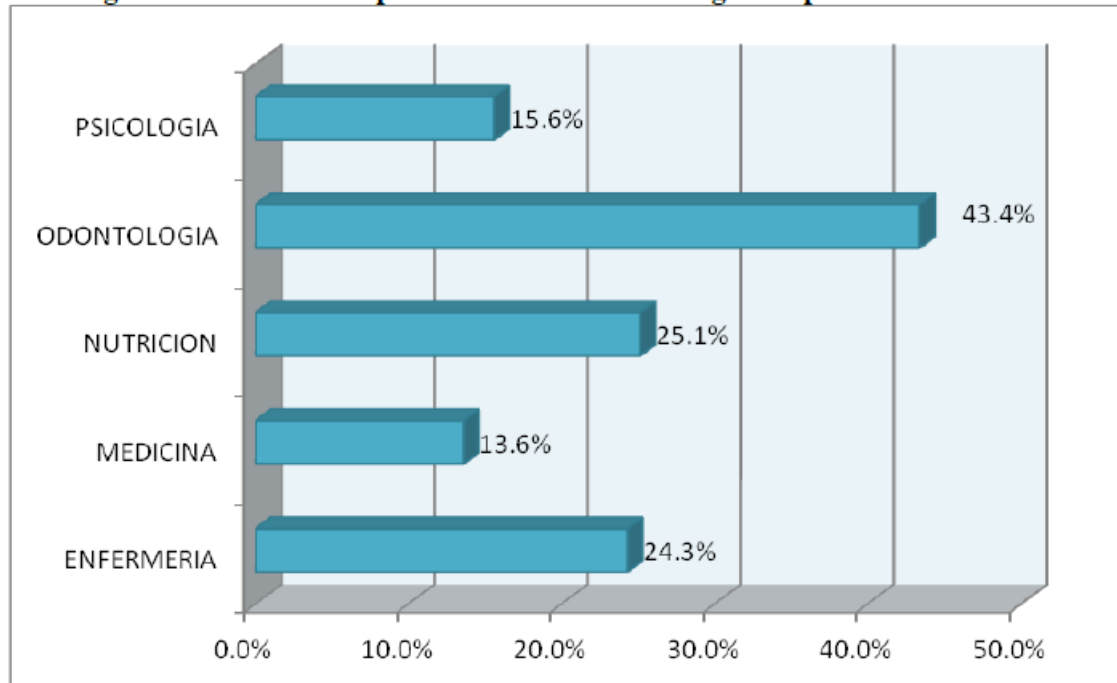
Olvera A., Traveset. M., y Parellada, C. (2011). Sintonizando las miradas. Soluciones amorosas y breves a los conflictos entre escuela y familia. Krea Outsourcing. Mexico.

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2009, septiembre). Creating Effective Teaching and Learning Environments. Recuperado el 08 de abril de 2013, de <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>
- Ortega, R. (2000). Educar la convivencia para prevenir la violencia. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Ramírez, S. y Justicia F. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas-problemas para la convivencia. Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa, 4 (2), pp 265-290
- Román, M. y Murillo F. J. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), desarrollado entre 2005 y 2009. Revista CEPAL, 104, 37- 54
- Saldarriaga, L. M., Bukowski, W. & Velásquez, A. M. (2010). The moderating effects of prosocial behaviour in the relationship between risk factors and peer victimization in Colombian early adolescents (Tesis de Doctorado no publicada), Concordia University, Montreal, Canadá.
- Sánchez Guzmán, A. (2010). Soy testigo y/o víctima de violencia intrafamiliar. Centro Vida y Familia Ana Simó. Recuperado el 5 de abril del 2013, de <http://www.centrovidayfamilia.com>

- Scheithauer H., Hayer T., Petermann F., Jugert G. (2006). Physical, Verbal, and relational Forms of Bullying Among German Students: Age Trends, Gender Differences and Correlates. *Aggressive Behavior*, 32, 1-15.
- Serrano, A. e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. Valencia: Goeprint.
- Smith, P.K., Pepler, D., y Rigby, K. (2004) (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge University Press.
- Solberg, M. y Olweus, D. (2003). Prevalence estimation, of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268.
- Varela, Jorge. (2011). Efectividad de Estrategias de Prevención de Violencia Escolar: La Experiencia del Programa Recoleta en Buena. *Psyke*, vol. 20, núm. 2, noviembre, 2011, pp. 65-78.

Figuras

Figura 1- Distribución porcentual de violencia según Dependencia evaluada



N= 545 estudiantes / Fuente: Instrumento estandarizado

Figura 2- Distribución porcentual de violencia según su tipo.

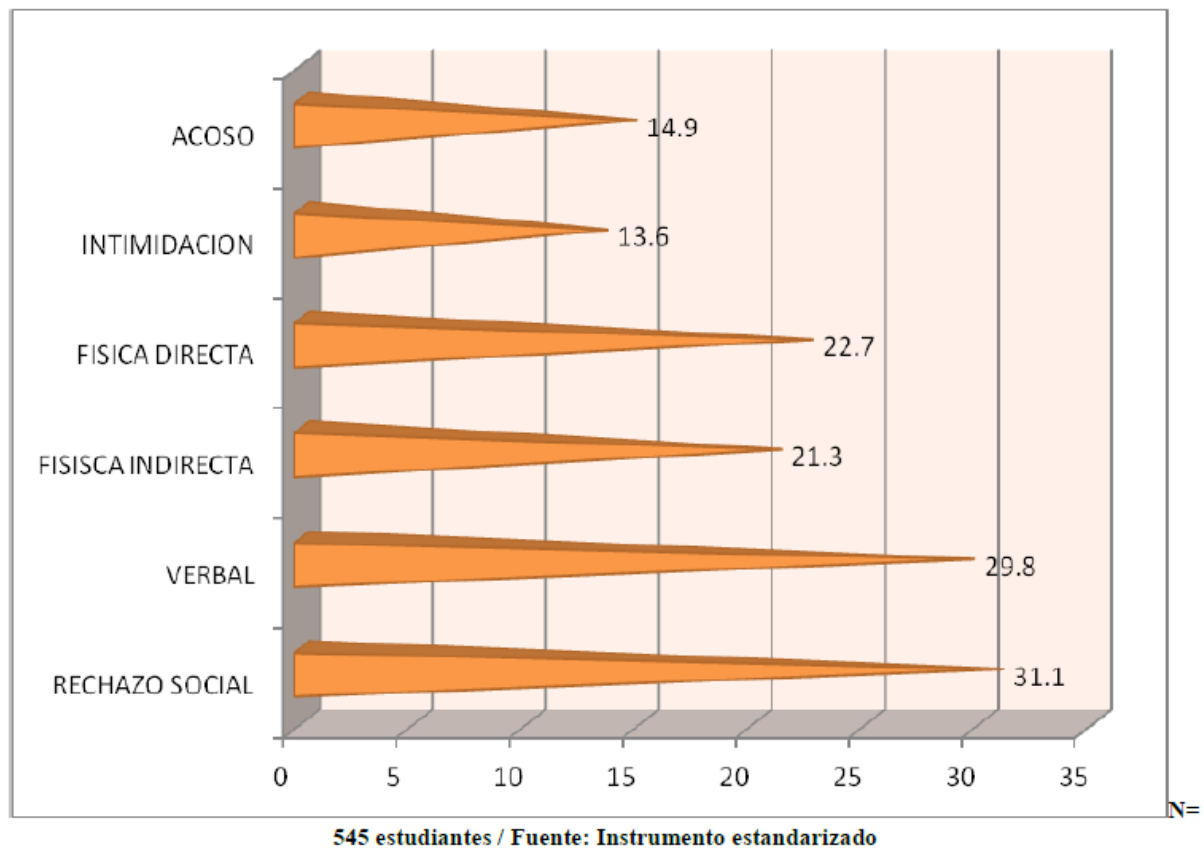
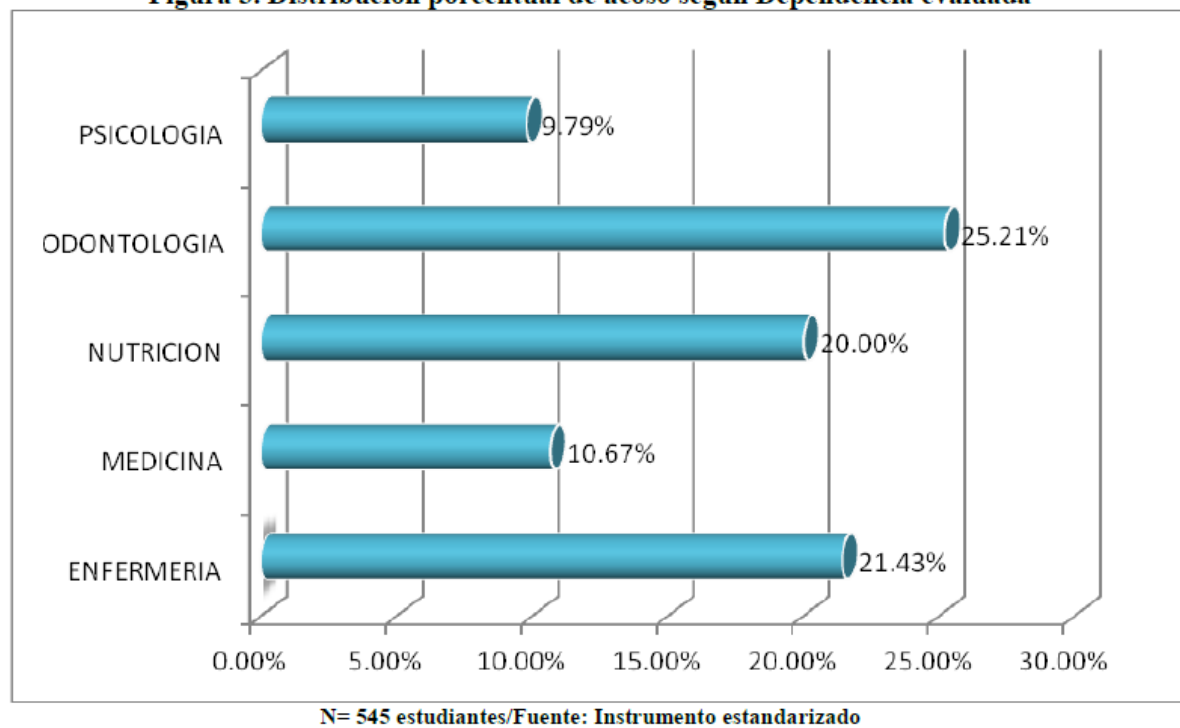


Figura 3. Distribución porcentual de acoso según Dependencia evaluada



VIOLENCIA ESCOLAR Y DISCIPLINA EN EDUCACIÓN BÁSICA: CASO ESPECÍFICO DE UNA SECUNDARIA DEL DISTRITO FEDERAL

Lira, J. C.¹, Sánchez, J.M., M.²,

1,2, Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 097, Distrito Federal, México.

ildiscipulo@gmail.com;manuellow@gmail.com

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL
Eje Temático: Educación, Sociedad y Cultura Violenta
Sub-línea: Violencia en las Instituciones Educativas

RESUMEN

Las instituciones en las que se encuentra el poder están deslegitimadas. Las personas no creen en la escuela, desconfían de la religión, de la política y en suma de los dispositivos y mecanismos que permiten la reproducción de prácticas sociales. En la actualidad existe un desfase entre los esquemas y disposiciones de los actores sociales y los procedimientos e imágenes que reproducen el sistema educativo en México. El resultado es la violencia escolar, la cual se manifiesta de diferentes maneras: en las relaciones entre alumnos y maestros, directivos y entre ellos mismos; sin embargo, la violencia escolar no es manifestación solamente de los conflictos al interior, sobre todo expresa la crisis histórico-cultural que se está viviendo en la sociedad.

No sólo la indisciplina muestra el proceso de deslegitimación de la disciplina entendida como dispositivo de regulación social, es más representativo el descredito de los procedimientos disciplinarios, que anteriormente eran considerados como legítimos, tal desprestigio muestra el carácter histórico de los fenómenos de violencia. En el presente trabajo se reflexiona teniendo

como referencia la relación disciplina-violencia escolar, los procesos de deslegitimación de los procedimientos disciplinarios.

Palabras clave: Violencia escolar, disciplina, instituciones y dispositivos.

INTRODUCCIÓN

Sobre violencia y disciplina es que trata este escrito, en el que se ofrece una propuesta de análisis basada en la relación disciplina-violencia, apartándonos de interpretaciones mecanicistas y unidireccionales en donde la disciplina en su funcionamiento genera violencia, si bien ya no física si psicológica y simbólica; más bien se plantea que en los albores del nuevo siglo existe un debilitamiento de las normas y reglas institucionales, lo que se está expresando en la deslegitimación de las viejas formas de regulación social. La tesis sobre la que se desarrolla este trabajo parte de no ser en sí las instituciones las que se encuentran en crisis, sino los dispositivos y mecanismos que las reproducen y sostienen, consecuencia de una profunda transformación histórico-cultural que tiene sus orígenes en las últimas décadas del siglo XX.

El material aquí presentado forma parte de una investigación sobre percepciones sociales de la violencia en educación básica, es un proyecto que aún no termina; por lo tanto, se trabajó con resultados parciales, situación que permitió abrir la problemática hacia otras vertientes o expresiones de la violencia en las escuelas; este escrito no pretende mostrar realidades inobjetables o cerrar temáticas, por el contrario busca ser sugerente y abrir caminos de indagación.

El cuerpo del escrito contiene un marco teórico; en él no se colocaron solamente lo que se ha dicho sobre el tema o la teoría utilizada; más importante es, a nuestro juicio, presentar de manera coherente y ordenada el proceso de construcción conceptual que se está elaborando sobre la relación disciplina-violencia en la educación, no se quiere hacer un escrito de otros escritos,

más bien utilizar algunos de los fundamentos de los trabajos teóricos y a partir de ellos elaborar un andamiaje argumentativo que posibilite el entendimiento de las relaciones abordadas.

En la sección dedicada al método se mencionan los instrumentos de investigación utilizados, además de una breve justificación del por qué esos y no otros. También se describe la muestra y los procedimientos seguidos en la consecución y recopilación de información.

Por último, los resultados, en donde se utilizarán los datos para interpretar la parte de la realidad que se ha planteado.

MARCO TEÓRICO

Disciplina y violencia establecen una relación, para algunos, indisoluble; es decir, par binario en donde el despliegue disciplinario da como resultado diferentes tipos de violencia. Desde esta perspectiva la disciplina es asociada, ya sea a mecanismos de legitimación a través de los cuales es posible ejercer control social o a una serie de prácticas sociales fundadas en el sistema castigo-recompensa; ambas interpretaciones reposan sobre relaciones de poder asimétricas que desembocan en situaciones de violencia sea directa o indirecta. Por poder se entiende, al menos en este trabajo, como la capacidad relacional de un actor o actores sociales de influir en las decisiones de otros actores sociales y así lograr que actúen de acuerdo con los intereses y necesidades del actor o actores sociales en situación de poder (Castells, 2009)

Ahora bien, si la disciplina genera violencia se está hablando de una relación directamente proporcional, por lo tanto, debe considerársele como algo negativo. Sin embargo, existen otras interpretaciones en donde la violencia se pretende controlar por medio de la disciplina, es decir la relación es inversamente proporcional.

En la mayoría de los estudios realizados sobre violencia escolar y disciplina se establece que la indisciplina es un factor de riesgo de primer orden en la aparición de situaciones de violencia; por tanto, se cree que al mantener la disciplina en los centros escolares es posible contener la violencia; ahora, en estas investigaciones se concluye que es necesario que existan sistemas disciplinarios no muy laxos; pero, tampoco muy rígidos. (Saucedo, 2012, p. 236-239)

La relación violencia escolar y disciplina, de acuerdo con lo mencionado anteriormente, no es una relación mecánica; por el contrario, dependiendo de los procedimientos y las funciones es posible generar violencia; pero, también controlarla o anularla.

De esta manera la disciplina es interpretada de acuerdo con sus procedimientos y las funciones sociales que se le puedan asignar, según los esquemas y disposiciones compartidos por los integrantes de la sociedad en cierto espacio-tiempo; por tal razón, la disciplina es una categoría de análisis histórico-cultural; por lo que, bajo determinadas circunstancias puede adquirir matices indeseables o deseables según los valores, las reglas, las normas y la forma de ver, entender y vivir la realidad.

La disciplina no es un dispositivo dinámico con lógica propia; por el contrario, una de sus características es garantizar la reproducción social a través de procedimientos; por lo tanto, es en las transformaciones culturales y sociales donde se gestan las condiciones de cambio social y se van modificando los valores, las pautas, las normas, los esquemas y las disposiciones que generan el dinamismo y transmiten una lógica a los dispositivos y mecanismos de reproducción socio-cultural.

De lo mencionado se deduce que la disciplina no es un proceso o fenómeno social, más bien un dispositivo de reproducción social a través del cual se tratan de regular los comportamientos sociales que permiten vivir en comunidad. Foucault ([1976] 2010) muestra con

pericia como los dispositivos de regulación social dejan de responder a ciertos momentos históricos y lo que en algún momento era legítimo en otro es completamente inaceptable y sádico, un claro ejemplo es el suplicio como dispositivo de control social que a luz del presente es considerado inhumano.

En las sociedades del capitalismo tardío, nombre con el que designa Harvey (2008) al mundo de finales del siglo XX y principios del XXI, se están observando cambios en todos los ámbitos de la realidad. Se oye hablar, a través de los intelectuales, de la existencia de crisis sociales, económicas, políticas y culturales; pero también del sujeto, de las instituciones y de los paradigmas. La palabra crisis da cuenta, a grandes rasgos, de un desfase o desajuste de prácticas sociales respecto a las estructuras sociales, desfase generado –haciendo uso de la metáfora utilizada por Gramsci para definirla– por la muerte de lo viejo sin que haya nacido aun lo nuevo. (Portelli, [1973] 2011)

Desde esta perspectiva se sostiene que la actual crisis de las instituciones, entre ellas la escuela, es resultado de cambios en los patrones sociales y culturales, en donde se pasa de una sociedad constituida en la idea de lo social a otra erigida sobre la primacía de lo individual, siendo el problema no el cambio de lógica o racionalidad, sino el debilitamiento de los dispositivos y mecanismos de reproducción social propios de una fase en la que se hablaba en relación de lo social a otra en la que se habla en función de lo cultural (Touraine, 2005) e individual.

La disciplina como dispositivo de reproducción social en la actualidad no es una excepción, es una constante y por ello se encuentra en crisis: se le cuestionan tanto sus procedimientos como su función en la sociedad.

¿Por qué en la actualidad los dispositivos y mecanismos de reproducción social institucionales han perdido credibilidad? Touraine ([1994] 2006) menciona que la actual crisis de las democracias se debe a la falta de correspondencia entre el sistema social y los actores sociales; es decir, los valores, reglas y normas que las instituciones políticas y sociales tradicionales (familia, escuela, matrimonio...) reproducen están dejado de ser significativos en los ciudadanos, últimos embarcados en dinámicas sociales en donde el acceso a otras culturas forma parte de la vida cotidiana, en donde el bombardeo de valores, significados e imágenes propias de otras culturas, han comenzado a contraponerse a los procedimientos y prácticas de las instituciones locales.

Castells (2009) habla de comunicación socializada, como aquella que afecta al total de la sociedad y no sólo a nivel interpersonal, la cual es posible, hoy más que en otros tiempos, por los medios de comunicación masiva; en otras palabras, los medios de comunicación se están convirtiendo la institución social más importante en la construcción de significados sociales, los cuales están alcanzando dimensiones globales y por tanto se ha generado un proceso de deslegitimación de las instituciones locales.

MÉTODO

La investigación etnográfica transversal requiere de un método cualitativo que le permita hacer aprehensible su objeto de estudio. La investigación realizada tiene estas características, por ello el ir a la zona de estudio, involucrarse con la comunidad escolar y formar parte de las dinámicas internas fueron esenciales durante el proceso. Para ello los instrumentos utilizados fueron la observación participativa, las entrevistas casuales e informales, los grupos focales y talleres.

En lo que toca a este escrito sólo se tomaron en cuenta la observación participante y las entrevistas casuales con miembros de la comunidad. La información recabada durante las visitas a la escuela se registró en relatorías; por ello son las relatorías el instrumento con el cual se trabajó.

Escenario

Escuela secundaria del Distrito federal, turno vespertino

Participantes

Al ser una escuela el lugar donde se realiza la investigación, son los alumnos, quienes tienen una edad que orbita entre los 12 y 16 años, los profesores que en su mayoría pasan los 30 años y las autoridades, el director más de 50 años y el sub-director menos de 40:

Alumnos: 790

Profesores: 55

Director y subdirector.

Procedimiento

Se hicieron visitas alternadas a la secundaria durante 6 meses, durante diferentes horarios con la intención de cubrir diferentes actividades realizadas en el curso escolar. Estas visitas fueron realizadas por dos investigadores quienes se encargaron de observar, participar, dialogar y registrar en relatorías.

La observación participante se llevó a cabo en tres escenarios de la secundaria, 1) en patios y pasillos durante los descansos, los cuales duraban entre 25 y 30 minutos, aquí se identificaron las interacciones alumno-alumno, profesor-alumno, profesor-autoridad, observadores-alumnos-autoridades. 2) en las aulas, estas fueron asignadas por el subdirector, a quien se le solicitó poder ingresar en los tres grados. En las aulas se puso atención a las

interacciones alumno-maestro y alumno-alumno; pero también a los sistemas enseñanza aprendizaje. 3) la portería en donde se observaron las dinámicas y rutinas de entrada y salida de los alumnos.

RESULTADOS

Al interior de la escuela se pudo confirmar un hecho evidente, en los patios como en los pasillos y las aulas, las interacciones se regulan por medio de estrategias que no son propiamente las institucionales; responden más bien a formas de convivencia establecidas por los alumnos, quienes encuentran la manera de establecer jerarquías a través del juego, del mote y de algunas prácticas actualmente consideradas como violentas y que incluso han sido encasilladas bajo el nombre de Bullying:

El Frontón es el juego oficial en la secundaria, hay tres canchas en las que se distribuyen los alumnos de acuerdo con las habilidades. La pared considerada como la principal es ocupada por los jóvenes mayores y con mayor pericia, en las otras dos se distribuyen de acuerdo con las habilidades, dejando a los más obtusos en la pared más pequeña. A las niñas no se les permite jugar. (Relatoría 23-11-2012)

La jerarquización y especialización espacial de las actividades a la hora del recreo, expresan relaciones de poder arbitrario conceptualizado por Bourdieu (1999) como violencia simbólica, que en este caso reproduce relaciones de poder asimétricas. Sin embargo, ha funcionado como mecanismo de reproducción social y ha generado patrones de convivencia sobre la base de normas no institucionales, a través de las cuales se establece un orden interno en la escuela.

En el juego de frontón subyacen, además de los valores positivos que detona cualquier deporte, dispositivos de exclusión social contruidos sobre principios como el del más apto y distinciones de género. El problema no está en la actividad sino en la actitud de los docentes y autoridades, quienes se han visto incapaces de aprovechar esta actividad para fortalecer relaciones de convivencia erigidas en la solidaridad, la equidad y la inclusión. Lo anterior tiene distintas explicaciones; una de ellas es que la violencia simbólica suele ser imperceptible y responde a manifestaciones culturales consideradas como normales, por lo tanto quienes se ven envueltos en ella participan convencidos de que se hace lo correcto. La segunda se relaciona con la pérdida de autoridad de maestros y en cargados de mantener el control y disciplina en la escuela, teniendo que adaptarse a los mecanismos emergentes establecidos por las interacciones entre alumnos-alumnos, mismos que se encuentran cruzados por la cultura; de ahí que tanto niñas y hombres adopten roles excluyentes en donde los hombres y las mujeres tienen cierto tipo de actividades exclusivas de cada género.

Los mecanismos de regulación institucional en los patios aun consisten en prácticas de vigilancia y represión sobre los alumnos, acciones que van más allá de la violencia simbólica, desde la perspectiva de no ser, los procedimientos de corrección, asumidos por los alumnos como legítimos y calificados como injustos:

Ya en el recreo recorrimos la pared trasera de la escuela, en donde los niños más experimentados juegan al frontón; para nuestra sorpresa nadie jugaba. Le preguntamos a uno de los niños que siempre veíamos jugar ¿por qué nadie jugaba?, a lo que nos contestó: no nos dejan, según es un castigo por algo que hicimos, pero no sabemos que paso, siempre es lo mismo nos castigan y no sabemos por qué, están... el joven hizo silencio y una mueca llevándose la mano

derecha hacia la oreja en señal de que estaban locos, sonrió y concluyó diciendo que era injusto.

(Relatoría 22-10-2012)

Lo anterior es sólo un ejemplo de muchos otros observados al momento del receso, en donde las voces de los alumnos una y otra vez se enfrentan a la de los maestros, últimos que no cesan de reprimir a los primeros, quienes muestran su inconformidad con la rebeldía propia de su edad: desafiando a la autoridad.

En la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) del 2011 se pone énfasis en la reflexión y el dialogo para la solución de problemas; es decir, se sustituye la idea de disciplina en el sentido de procedimientos y medidas de control, por la internalización crítica de reglas y normas de convivencia escolar (SEP, 2011). No obstante en la secundaria aún se conservan procedimientos de control y orden basados en el sistema castigo-recompensa:

Casi al terminar el rito ceremonial de los lunes, el subdirector toma el micrófono y comunica a los alumnos, que ya tiene los resultados de los exámenes y que los felicitaba porque las calificaciones mejoraron; pero que el X-Box que se prometió si lo lograban, no se rifaría debido a que no subieron las calificaciones como él hubiera querido. (Relatoría 13-02-2013).

Lo anterior expresa, pese a las reformas en educación iniciadas desde 1993, que no se ha logrado sustituir el modelo conductista por el constructivista en la práctica; situación que se hace evidente al interior de los grupos, en donde el rol profesor, dueño de la verdad y autoridad absoluta, se mantiene en la mayoría de los docentes:

Entrevistador: ¿Cómo percibes la relación profesor alumno?

Autoridad: creo que en su mayoría los maestros mantienen una postura rígida respecto a los alumnos. Muchas ocasiones los alumnos intentan socializar con ellos y estos no lo permiten.

Entrevistador: en clase ¿cómo mantienen el orden?

Autoridad: Tienen que alzar la voz continuamente, hacerse escuchar entre tanto desorden, generalmente son los profesores más estrictos los que tienen mayor control...

Entrevistador: ¿Por qué crees que así sea, que los profesores estrictos mantienen el orden?

Autoridad: desafortunadamente los alumnos aun responden a llamadas de atención fuerte, a castigos y a formas de disciplina consideradas hoy autoritarias. (Entrevista 21-02-2013)

Una de las frases clave de la argumentación anterior es “formas de disciplina consideradas hoy como autoritarias”, debido a que muestra de manera contundente el proceso de deslegitimación de una serie de procedimientos anteriormente percibidos como adecuados. De acuerdo con el planteamiento de Foucault ([1976] 2010) la disciplina es el dispositivo de reproducción social consustancial de las instituciones modernas; sin embargo en la actualidad se encuentra en crisis al existir un desfase entre las formas de hacer cumplir las normas institucionales y la percepción que se tiene de estas por parte de los ciudadanos, que en este caso son los alumnos, los padres de familia, los profesores y las autoridades.

La violencia se desliza y copa muchas de las actividades en la secundaria, se presenta de formas insospechadas, muchas de ellas encubiertas y justificadas por la razón de mantener el orden y control en la institución, los métodos disciplinarios reproducen violencia, pero esta se ejerce con el cobijo del poder institucional, el cual cada vez más se presenta en la comunidad escolar como anacrónico e ilegítimo. Pero también existen otras formas de violencia apartadas de los mecanismos disciplinarios y se desprenden de maneras de significar y ver la vida; por ejemplo la violencia de género tiene sus raíces en la familia, la violencia estructural en la comunidad; en esta ocasión sólo se esbozaron algunas ideas, situación que responde al estado actual de la investigación.

CONCLUSIONES

El poder institucionalizado es resultado de relaciones de fuerzas que se expresan en tiempo-espacio de diferentes maneras, inscribiéndose en dinámicas dialécticas de legitimación-deslegitimación, conformando fases histórico-culturales en las cuales las relaciones de poder se cristalizan en las instituciones, que con el pasar del tiempo dejan de responder a la realidad social y se ven obligadas a modificarse. En la actual fase de desarrollo las relaciones de poder se están modificando a una velocidad mayor que las instituciones; la escuela como institución sufre de un descredito por parte de la sociedad, pues ya no representa al progreso y su funcionamiento no responde al mundo actual y adecuarlo a las necesidades de hoy implica formar individuos unidimensionales formados en función a las necesidades de la producción y el consumo.

Referencias

Bourdieu, Pierre & Jean-Claude Passeron. ([1979]1996). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Ciudad de México: Fontamara.

Bourdieu, Pierre. (2011). Las estrategias de la reproducción social. Argentina: Siglo XXI.

Bruner, Jerome. (1999). La educación, puerta de la cultura. España: Visor Dis.

Castells, Manuel. (2009). Comunicación y poder. Madrid: Alianza.

Foucault, Michel. ([1976]2010). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Ciudad de México: Siglo XXI.

Harvey, David, (2008), La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural. Buenos Aires: Amorrortu.

Portelli, Hugues. ([1973] 2011). Gramsci y el bloque histórico. México: Siglo XXI.

Saucedo, Claudia. (2012). La indisciplina y la violencia en las escuelas, una visión desde la psicología cultural. En Furlan, A. (Coord.), Reflexiones sobre la violencia en las escuelas (pp. 236-254). Ciudad de México: Siglo XXI.

Secretaría de Educación Pública (SEP). 2011. Plan de estudios educación básica, 2011. México.

Imprenta del gobierno. Recuperado de

<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/plan/PlanEstudios11.pdf>

Touraine, Alain. (2005). Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy. Barcelona: PAIDOS.

VIOLENCIA Y SUFRIMIENTO: INSTITUCIONES EDUCATIVAS COMO CAJA DE RESONANCIA DE LA SOCIEDAD

Herrera, S. N.¹, Navarrete, R. E.², Salvadr, K. I.³

1, 2, 3 Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. psicologonoe@yahoo.com.mx;
romulonavarrete@hotmail.com; karinailianasalu@gmail.com

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL
Eje Temático: Educación, Sociedad y Cultura
a. Violencia en las instituciones educativas

RESUMEN

El ser humano ha tenido instituciones que regulan su vida desde hace siglos y sin éstas, la cotidianidad sería un caos, fueron creadas para protección del mismo hombre. En cuanto a las instituciones educativas, algunos autores las considero campos de lucha, divididas por conflictos entre sus miembros, pobremente coordinadas e ideológicamente diversas. Otros autores las consideran como una caja de resonancia de la sociedad, una sociedad violenta y desinteresada. Una coincidencia entre los teóricos es que dentro y fuera de la institución se vive una violencia de estados alarmantes la cual provoca fuertes dosis de sufrimiento entre sus actores institucionales. En este avance de investigación presentamos la violencia traducida en sufrimiento, desde nuestra visión, una problemática social y cotidiana que afecta a un número amplio de estudiantes, docentes, directivos y personal administrativo, de los diversos niveles educativos. Perturbando seriamente su rendimiento, -escolar y laboral-, así como el entorno cotidiano de los sujetos que la padecen. Es oportuno decir que, la investigación en curso está abierta y receptiva a nuevas metodologías de análisis.

Palabras clave: Instituciones, sufrimiento, violencia, problemática social.

INTRODUCCIÓN

Con base en nuestros avances, podemos decir que la violencia y el sufrimiento están presentes en la mayoría de las instituciones educativas. En nuestro marco teórico presentamos la visión de los teóricos que muestran y apoyan nuestra visión, sustentada principalmente en las vicisitudes por la que atraviesan los sujetos cotidianamente. En la sección de la metodología delimitamos nuestro fenómeno de análisis y dejamos ver los aportes que pretendemos alcanzar al final de la investigación. Los resultados presentados al momento, ilustran el trabajo que hemos realizado en otros momentos, como estudiantes de doctorado y directores de tesis. El avance presentado nos permite mostrar una pincelada de nuestro amplio fenómeno de análisis y dejar claro que necesitamos en nuestro país más investigaciones al respecto.

MARCO TEÓRICO

Institución educativa: caja de resonancia de la sociedad.

El ser humano ha tenido instituciones que regulan su vida desde hace siglos y sin éstas, la cotidianidad sería un caos, fueron creadas para protección del mismo hombre. (Hobbes, 2006/1651). Recordemos la famosa frase de Hobbes: “El hombre es el lobo del hombre”. En la misma línea, Freud (2000/1921) en su libro “Psicología de las masas y análisis del yo”, hace un análisis de las dos instituciones más antiguas y poderosas por mucho tiempo –el Ejército y la Iglesia-. En la institución eclesiástica, Freud identifica a Cristo como el jefe protector y a los feligreses como los hijos y hermanos entre ellos. En el Ejército, el general es el jefe supremo, aunque cada dirigente de los distintos batallones en su regimiento es el jefe y los subordinados los hermanos fraternales que deben cuidarse mutuamente. El Ejército y la Iglesia han regulando la existencia de millones de seres humanos. Sin ambas instituciones, el mundo sería relación de

fuerzas, imperaría la ley de la selva donde el más fuerte se comería al más débil, sería inconcebible la civilización.

Por su propio bien, los sujetos están obligados a cumplir los marcos establecidos por las instituciones porque desviarse de sus reglas o criticar, los llevaría al castigo externo e interno y exterminio. Cualquiera que amenace el orden establecido en la institución, corre el peligro de ser expulsado del grupo (Fernández, 1996) porque son instituidas por —la divinidad‖ o por los hombres, aunque en ocasiones, se opongan a lo establecido por la naturaleza. (Kaës, 1989). Es decir, en ocasiones sus normas y dinámicas institucionales enferman física y psíquicamente a los sujetos que conviven en ella.

Con respecto a la cultura, —una institución es en principio un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social‖ (Fernández, 1996:17), la historia tiene un registro del establecimiento que nos permite ver a los investigadores las leyendas sobre el origen, los mitos, ritos, símbolos, antepasados, las ceremonias conmemorativas y las concepciones acerca de la misión a cumplir. (Nicastro, 1997). La cultura institucional permite a los actores, adquirir costumbres y rituales para facilitar la obra colectiva (Romo en Remedi, 2004), la tarea primaria por la cual se fundó.

Las instituciones participan en la producción y reproducción de la sociedad, son las que organizan las tareas socialmente necesarias. Las tenemos principalmente en lo económico porque son la base de la vida económica al invertir capitales que producen valores, bienes y servicios. Distribuyen poder adquisitivo que otorga beneficios y pérdidas a los individuos. Este mundo globalizado no existiría sin ellas.

En cuanto al sujeto, las instituciones forman parte de la personalidad (Bleger en Kaës, 1989), de aquellos que le dan vida, los estructura y genera con ellas vínculos que sostienen su

identidad. (Kaës, 1989). El individuo las considera parte de su mundo imaginario y simbólico desde su interioridad que lo enmarca. (Fernández, 1996). Por lo tanto, aquellos que conviven en las instituciones educativas tienen ciertos rasgos de personalidad que los contrasta de otras instituciones, podríamos decir que: —son espacios que ofrecen a los sujetos que en ellas intervienen articulaciones de representación y de vinculación que les posibilitan posicionarse en la institución y, desde ahí, ejercer su quehacer; los posicionamientos que los sujetos asumen están evidentemente atravesados no sólo por el aquí y ahora institucional, sino que devienen de las trayectorias personales y académicas que portan, de las identificaciones realizadas, de las apropiaciones en sus prácticas, etc.‖ (Remedi, 2004:17)

En otra perspectiva, las instituciones tienen su origen en la violencia fundadora, en su nacimiento son herederas de algún crimen, —La sociedad descansa ahora sobre una culpa común, un crimen cometido en común‖ [...] —Hay un acto memorable y criminal que sirvió como punto de partida a muchas cosas: organizaciones sociales, restricciones morales, religiones‖. (Freud citado por Enriquez en Kaës, 1989:163). Detienen la violencia, pero la instauran legalmente a su conveniencia haciendo uso de las leyes. Exigen sacrificios a sus miembros colocándolos en situaciones críticas para la psique del individuo que lo llevan a la angustia y sufrimiento.

La pregunta obligada que surge es: ¿será acaso que en todas las instituciones existe la violencia como lubricante de las dinámicas institucionales? Aunque científicamente y académicamente es inviable responder que sí, podemos decir que en la mayoría de las instituciones existe cierta dosis de violencia y con respecto a las educativas: —Considero las escuelas, al igual que prácticamente todas las otras organizaciones sociales, campos de lucha, divididas por conflictos en curso o potenciales entre sus miembros, pobremente coordinadas e

ideológicamente diversas¹¹. (Ball, 1994:35). Los conflictos pueden ser por la concepción que se tiene de la escuela como segundo hogar, ya que al igual que la familia, su función oficial consiste en formar a los individuos para que logren determinados aprendizajes que los hagan aptos para vivir en su contexto social. El mandato social de las instituciones de educación, consiste en —asegurar la continuidad de la comunidad que la sostienen a través de la transmisión de la cultura que la define como tal¹². (Fernández, 1996:108). Su tarea primaria es educar, pero se verá influenciada por la ideología de la organización, por la violencia y sufrimiento que se padece interna o externamente, ya que, la institución educativa es una caja de resonancia de la sociedad. Violencia sin concepto y atención.

La palabra violencia proviene del latín vis (fuerza). Según Blair (2009) en su artículo “Aproximaciones teóricas al concepto de violencia: avatares de una definición”, no hay una definición conceptual como tal, sólo aproximaciones a lo que implica el fenómeno de análisis. En las instituciones educativas, según Velázquez (2011:17) es pertinente —diferenciar entre violencia contra la escuela y violencia dentro de la escuela...[...] Así como —de afuera hacia dentro y de dentro hacia fuera¹³.

A lo largo del tiempo, en los cinco continentes, la violencia que se padece en las instituciones educativas ha adquirido varios matices y en México tenemos documentado sucesos lamentables que hemos vivido en diversas épocas. Para nuestros propósitos nos enfocaremos en la violencia y el sufrimiento que padecen algunos sujetos en la escuela, aunque la mayoría de la población podría pensar que las instituciones educativas son espacios de armonía, al indagar y buscar en su interior nos percatamos que en realidad se vive una violencia de estados alarmantes.

En el avance de los resultados se darán a conocer algunos eventos que tenemos registrados de violencia en instituciones educativas. Presentamos dos casos como una pequeña

muestra de la violencia y el sufrimiento que se padece en algunas escuelas del D.F. y Estado de México y dejamos a la imaginación lo que vivirán en Estados o Municipios del país controlados por grupos criminales.

Es oportuno mencionar que nuestras aproximaciones al fenómeno de análisis están -en una parte- sustentadas en un análisis biblio-hemerográfico, los avances dan cuenta de la realidad no oficial de algunas instituciones educativas. Podemos adelantar que pareciera que los tipos de violencia que indagamos han existido desde hace mucho tiempo en las instituciones educativas y las autoridades educativas del país no toman cartas en el asunto, al parecer han sido rebasados por el fenómeno de análisis y lo que es peor, los estudiantes comienzan a acostumbrarse a sufrir y convivir con la violencia en su escuela.

Sufrimiento como sombra de la violencia.

La palabra sufrimiento proviene del latín sufferre. Sus definiciones inmediatas son: 1.- Padecimiento, dolor, pena, 2.- hecho de sentir físicamente un daño y 3.- sufrir o padecer dolor físico o moral (Real Academia Española, 2001). Los sinónimos son: tolerancia, padecimiento, pena, dolor, angustia, daño, mal, tortura, dolencia, malestar, achaque, trago (Espasa, 1994).

El sufrimiento es el aporte que hace la investigación al análisis de la violencia, es el clímax de la exploración, pero también lo más difícil de demostrar por tratarse de un sufrimiento simbólico en dos dimensiones: manifiesto por lo que aparece y puede ser descrito a partir de la observación directa y latente por lo que permanece oculto o negado y se infiere a partir de la interpretación; interpretación muy cuestionable para el psicoanálisis y la psicología desde su misma disciplina, pero principalmente desde las ciencias duras cuantificables. (Herrera, 2009). Es oportuno aclarar que a lo largo del avance de la investigación y trabajos previos realizados en

otras indagaciones, se han detectado sufrimiento por múltiples causas –poder, presión social, pobreza, entre otras- que también se analizarán en la investigación.

Es muy complejo medir el sufrimiento en las instituciones. Para dar plataforma a mi propuesta de ambigüedad en la medición del sufrimiento, me apoyo en el extraordinario libro “Esos padres que viven a través de mí: la violencia de Estado y sus secuelas”, de la psicoanalista Yolanda Gampel. El libro es el resultado de tres décadas de trabajo clínico con pacientes que fueron niños durante la Shoah. La autora presenta los traumas que permanecen en la psique y el cuerpo de quienes sufrieron la violencia de los campos de concentración nazis —instituciones totales—. Lo interesante del libro es entender que el impacto negativo de los eventos traumáticos en la población judía es incuantificable. Sus problemas psíquicos se transmiten hasta la tercera generación. Las vivencias traumáticas de los sobrevivientes de la Shoah perduran por décadas. Por ello, podemos aventurar que el sufrimiento humano generado en las instituciones es una cuestión incuantificable.

Ahora bien, para conocer la violencia y el sufrimiento que se viven en las escuelas, se requiere conocer las dinámicas institucionales que experimenta los sujetos dentro y fuera de la institución, ya que los implicados:

—Sufrimos por el hecho institucional mismo, infaltablemente: en razón de los contratos, pactos, comunidad y acuerdos, inconscientes o no, que nos ligan conscientemente, en una relación asimétrica, desigual, en la que se ejercita necesariamente la distancia entre la exigencia (la restricción pulsional, el sacrificio de los intereses del yo, las trabas al pensamiento) y los beneficios descontados. (Kaës, 1989:57).

Como podemos apreciar, en la vida cotidiana que se vive en la institución se sufre por múltiples causas endémicas a la tarea de la institución y podríamos agregar que también por la

violencia que a veces ejercen las dinámicas institucionales y algunos actores. Por tal motivo, es un punto central a indagar. Requerimos investigar a las instituciones educativas y sus actores desde un enfoque situacional —aquí y ahora— y desde un enfoque histórico —cómo fueron y llegaron a ser lo que son— (Herrera, 2009) para así sustentar o desechar que el sufrimiento es la sombra de la violencia.

METODOLOGÍA

Para este análisis se utiliza el método inductivo-analítico, que no pretende evaluar modelos, hipótesis o teorías, es decir va de cuestionamientos generales a otras interrogantes que se adhieren en el transcurso de la investigación. El método permite abordar el mundo empírico y no aborda a los actores institucionales como variables, se interesa por su biografía e interpretación de la realidad.

Delimitación del objeto de estudio.

El objetivo principal de la investigación es hacer un análisis del fenómeno de la violencia en las instituciones educativas -desde nivel básico hasta el superior-. Hay cuatro ejes importantes que dan guía a la indagación: instituciones educativas, etnografía de los espacios, violencia y sufrimiento del ser. Delimitando el tiempo, el trabajo abarca desde septiembre de 2012 y concluirá en diciembre de 2014.

Fuentes de información.

Desarrollos teóricos

La investigación se articula en cuatro dimensiones que permite confrontar y validar la información que después se tejerá y creará el análisis del fenómeno estudiado. Las fuentes de información son:

- Desarrollos teóricos del análisis institucional, etnografía, violencia y sufrimiento del ser (Freud, 1921; Kaës, 1989; Fernández, 1996; Remedi, 2004; Herrera, 2009; Navarrete, 2012; etcétera);
- Documentos institucionales cruzados por una perspectiva de carácter historiográfico sostenida en relevamientos de documentos, actas, hemeroteca, etcétera.
- Entrevistas a actores claves, víctimas o victimarios de la violencia.
- Cuestionario. Encuesta a estudiantes de diversas instituciones educativas.

Con respecto al primer punto, podemos decir que la investigación se adhiere a la línea de investigación desarrollada en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV) y continua en la Escuela Superior Atotonilco de Tula (ESAT) perteneciente a la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. La investigación pretende continuar con el análisis de la violencia y sufrimiento desde perspectivas históricas, antropológicas, psicoanalíticas, psicológicas y discursivas.

Documentos institucionales

Los documentos institucionales están cruzados por una perspectiva de carácter historiográfico y dan cuenta de los diversos eventos de violencia que se desarrollan en las instituciones educativas. Al leerlos, encontramos elementos claves para entender la historia, la cual contiene la información de la cultura, ideología, sufrimiento y períodos institucionales.

En la búsqueda documental se analizan principalmente tres fuentes: hemeroteca — periódicos: La Jornada, Reforma y Milenio—, documentos de las instituciones de análisis — circulares, oficios, actas, etcétera— y libros, artículos y revistas científicas.

Entrevistas

En la entrevista, el individuo se transforma en voz de la historia que narra desde un estilo particular, producto del entrecruzamiento de otros individuales y colectivos. El narrador construye los eventos de violencia y sufrimiento por haber presenciado múltiples situaciones micro o macro-sociales. Al compartir la suya —el entrevistado— se convierte en el protagonista que la reconstruye, resignifica y retransmite.

Para las entrevistas semi-estructuradas se están creando tres formatos —docentes, estudiantes, y directores—. Las entrevistas serán a profundidad y estarán guiadas a lo que Woods (1986:82) llama conversación libre, donde los sujetos articularon su pensamiento de acuerdo a su narrativa. Por las prohibiciones de la difusión de la vida académica de las instituciones, se buscarán —ya se tiene algunos- informantes clave que puedan guardar el secreto de la investigación ya que, de descubrirse, puede ser reprimida de inmediato. Las conversaciones se llevarán a cabo en el consultorio privado y cubículo de la escuela, o en el espacio que los informantes designen; siempre en un espacio que permita proteger el anonimato.

Encuesta

Con el fin aportar al conocimiento científico del fenómeno de análisis y sobresalir de las diversas investigaciones que se realizan en paralelo en otras universidades; se pretende utilizar una metodología mixta. En cuanto a lo cuantitativo pretendemos validar un cuestionario.

El aporte científico que se vislumbra al fenómeno de análisis son: el cuestionario, la guía de entrevista y el análisis etnográfico. Con el fin de tener información confiable se utiliza una estrategia de validación cruzada —entre los instrumentos de medición- para poder confirmar la información. Al cruzar los datos se podrá confirmar la información, pero también desechar las proyecciones de los sujetos hacia el otro, hacia la violencia y sufrimiento que se vive en algunas instituciones educativas de nuestro país.

RESULTADOS

Hasta el momento, se ha avanzado un 40% de la investigación. Contamos con una parte sustancial del análisis biblio-hemerográfico. Se ha recopilado información pertinente al tema en tres periódicos importantes –La Jornada, Reforma y Milenio- de la Ciudad de México. Los textos que guían el marco teórico están soportados por las investigaciones doctorales de dos de los tres investigadores que presentamos el avance de investigación, así como la incorporación de nuevas perspectivas teóricas de una más. Por cuestiones de espacio, no abordamos el análisis hemerográfico en este apartado, sólo se presentan los resultados de dos trabajos académicos que abordan de cerca la violencia y el sufrimiento en las instituciones, particularmente sobre la violencia escolar, que se manifiesta o se materializa en la cotidianidad del aula; —El bullying en los alumnos de 4°, 5° Y 6° de la Escuela Primaria Xl de Maribel Domínguez Martínez, (2011), e —Historia, cultura, rol y sufrimiento. Análisis del Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del Distrito Federalll de Santos Noé Herrera Mijangos, (2009)ll. El primer trabajo pertenece a una brillante alumna de maestría dirigida por uno de nosotros, la mejor en la región del Estado de México que hemos conocido hasta el momento, la otra es una tesis para obtener el grado de doctorado.

La violencia escolar, coloquialmente conocida como bullying, no es un fenómeno reciente, pero si una problemática que en la última década ha sido ampliamente tratada medios de comunicación masiva nacionales e internacionales, tanto en prensa escrita como en programas de televisión y radio, lo que ha repercutido para que se conozca ampliamente entre las masas y en el estudio y comprensión del fenómeno de forma crítica de parte de especialistas en el tema.

Dependencias educativas Federales, Estatales y particulares, lo mismo que investigadores de diversas instituciones de educación superior, desde los años setenta a la fecha, han

desarrollado una serie de exploraciones tratando de explicar el fenómeno. De acuerdo con Figueroa (2007), el interés social y mediático en este tema se explica porque afecta a los implicados -agresores, víctimas u observadores-, además de que tiene efectos sobre el auto estima y el proyecto de vida de cada uno de los perjudicados (Figueroa, 2007). A lo que le podemos sumar los contextos socioculturales y familiares en las que se desenvuelven los sujetos que participan en las situaciones de violencia escolar, muchas veces marcados por la violencia. De modo que, la violencia en las instituciones educativas es un fenómeno multifactorial que incide directamente en el rendimiento escolar y en la vida cotidiana de los individuos que la padecen. En este punto es conveniente precisar que la violencia escolar no solo se da entre alumnos, sino que esta puede venir de los profesores hacia los alumnos o de los alumnos hacia los profesores como lo veremos más adelante.

—Es la ley de la vida. En este país chingas o te chingan. Al que no es cábula, lo cabulean. Yo era una gandalla en la secundaria. Solía escupirles a las niñas desde el piso más alto de la escuela. A otras les quitaba sus cuadernos o les pegaba chicle en la falda. Pero los niños fresas y tetos eran los que más lloraban. Entre ellos había uno que era mi cochinito. Un niño chaparrito, flaquito al que le decíamos el Chuky (...) ¿Y sabes porque lo traía en chinga? Porque ser el verdugo entretiene, resulta divertido y es la mejor manera de matar el tiempo en la escuela (...) tenía que demostrarles quién era la que mandaba. (Citado en Domínguez, 2011: 23).

Como lo plantea la autora del primer trabajo que revisamos —El acoso escolar o bullying en inglés [...], constituye el fenómeno más común de la violencia entre estudiantes, particularmente en primaria y secundaria, aunque sus definiciones varían, es una conducta que se puede caracterizar por maltrato e intimidación y concretamente por ser una conducta agresiva y repetitiva que tiene la intención de dañar a una persona o a un grupo con menor poder dentro del

ámbito escolarl. (Domínguez, 2011:21). Siguiendo a Domínguez quien plantea que las víctimas de la violencia escolar en la escuela primaria X —son personas débiles, inseguras, ansiosas, cautas, sensibles, tranquilas y tímidas y con bajos niveles de autoestima, se menciona que la opinión que llegan a tener de si mismas y de su situación es muy negativa|| (Domínguez. 2011:24). De acuerdo con la investigadora, un actor al que se le presta poca atención es el observador o espectador. Los cuáles, habitualmente, presentan un comportamiento extrañamente pasivo, indiferentemente o también pueden participar de manera activa, estimulando o festejando la violencia.

Cabe resaltar que la autora de la exploración, realizó su estudio en una escuela primaria de los fraccionamientos de reciente creación del municipio de Huhuetoca, Estado de México. Estos fraccionamientos se identifican por que se fundaron para dar casa habitación a la población con características socioeconómicas más desfavorables de la Ciudad de México. De la noche a la mañana, en medio de los cerros, aparecieron los fraccionamientos antes nombrados, con casas de —interés social|| que poco a poco fueron siendo ocupadas por personas de los barrios marginales de la megalópolis. Los pobladores, motivados por la idea de conseguir una casa propia a un bajo costo y en pagos, cambiaron su residencia a la periferia marginal de la ciudad.

Con el arribo masivo de los habitantes a los nuevos fraccionamientos también llegaron las necesidades básicas de bienestar, entre ellas, la educación. Por norma de construcción, se contemplaron las construcciones de espacios escolares desde el nivel preescolar hasta media superior, tanto estatales como federales. En este contexto es que surge la Escuela Primaria X a la cual alude el estudio.

—La institución desde su inicios ha contado con una gran población escolar, al momento de iniciar sus funciones, abrió 10 grupos, con todos los grados de educación primaria, que son de

1° a 6°, por la población infantil, que provenía de otras instituciones y que como consecuencia del cambio de residencia que vivieron sus familias, tuvieron que cambiarse a una escuela, ubicada cerca de su casa con el paso del tiempo, tal situación no se ha detenido, en bien de la propia institución, que al ser considerada ex profeso, al actual ciclo escolar 2010-2011 opera en el turno matutino con 17 grupos y en el vespertino 13¹ (Domínguez. 2011:24).

Ahora bien, para desarrollar su estudio Domínguez utilizó una muestra representativa de 350 alumnos, que conforman los grupos a, b, c y d, de 4°, y a, b y c de 5° y 6°, que representa el 58% del total de la población estudiantil total de la primaria estimada en 600 alumnos. A quienes les aplicó un cuestionario con doce variables en las diversas modalidades que representan a la violencia escolar. Las edades de los alumnos entrevistados en la investigación oscilan entre los 9 años y los 12.

Según los datos obtenidos por la autora del estudio 126 alumnos reportaron haber sido agredidos ocasionalmente, mientras que 33 niños manifestaron haber sido agredidos recurrentemente y en 21 casos la violencia escolar fue de forma sistemática. Un hecho sobresaliente es que 75 alumnos señalaron haber sido atacados durante semanas, mientras 28 mencionan que durante meses, 12 durante el curso y 15 siempre han sido violentados. Las cifras expuestas nos enseñan que un poco menos de la mitad de los alumnos encuestados han sido víctimas de la violencia escolar. El 36% de los encuestados manifestaron que es el salón de clases como el lugar más común donde sus compañeros ejercen la violencia escolar contra su persona. Mientras que el lugar menos frecuente donde se práctica la violencia escolar es el patio de la escuela en presencia de un profesor.

—...en primera instancia destaco (sic) el hecho de que la forma más frecuente de maltrato que se manifiesta entre los alumnos es la verbal, específicamente en este caso, el insultar o poner

apodos, mientras que la forma menos recurrente, es el aislamiento, rechazar, no juntarse con alguien, o no dejar participar (Domínguez, 2011:52).

Como lo muestra Domínguez la violencia escolar alumno-alumno es una constante en la Escuela Primaria X pues esta problemática afecta a más de la mitad de los alumnos. Para algunos alumnos la violencia es sistemática, mientras para otros es una cotidianidad a la que se tendrán que enfrentar ocasionalmente tarde o temprano durante su vida escolar dadas las condiciones del contexto sociocultural donde se desenvuelven los niños.

Por otra parte, el trabajo de Herrera Mijangos nos narra una serie de hechos donde se pone de manifiesto la violencia y el sufrimiento de manera latente en las preparatorias del Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del Distrito Federal. —El contexto social dentro y fuera del IEMS es -entre muchas otras cosas- de delincuencia, violencia, drogadicción, pobreza. Hay una realidad dura en la cotidianidad de los estudiantes en su estilo de vida (Herrera, 2009:172).

Al contexto sociocultural se le suma la laxitud del modelo educativo que maneja el IEMS, pues permite a los estudiantes pasar la mayoría del tiempo socializando en los espacios de esparcimiento en lugar de cumplir con las tareas académicas. Lo mismo que el estilo aleatorio de selección del estudiantado del IEMS ha permitido el acceso a individuos con serios problemas académicos y de conducta.

—Una escena a las once de la mañana en cualquier preparatoria del IEMS podría ser unos 20 estudiantes jugando fútbol, diez practicando voleibol en el patio; en las escaleras como 15 desayunando y escuchando música gruper. En el lado opuesto está el grupo que escucha música de salsa y, en una pequeña área, algunos hombres que se encuentran haciendo ejercicio en las barras junto a otro que está jugando baraja, ajedrez o dominó. Falta mencionar a los estudiantes

que están observando a sus compañeros que juegan, bailan o hacen ejercicio. Si pudiéramos comparar el número de alumnos que están realizando estas actividades con el de los que están estudiando en los salones, la biblioteca y los cubículos, éstos serían superados por aquellos que van exclusivamente a socializar¹¹ (Herrera, 2009:172-173).

El contexto socioeconómico, marcado por la pobreza, violencia, drogas, armas, alcohol, en el que viven la mayoría de los alumnos del bachillerato de IEMS nos enseña el tipo relaciones que se tejen al interior de los planteles. La violencia es una constante entre alumnos-alumnos o alumnos-profesores, mientras que las autoridades de las instituciones hacen oídos sordos ante la problemática que viven en sus planteles. Para muestra los siguientes ejemplos:

—En una ocasión —en el salón de clases—un grupo de estudiantes se encontraba esperando al profesor y, minutos previos al inicio a clases, uno de ellos saca la pistola y les dice a sus compañeros cáiganse con todo los que traen [...] A un chico se le cambió de plantel en un día porque le pusieron una pistola en la cabeza y le dijeron que si no dejaba en paz a la chava lo mataban [...] Otro chavo saca la pistola a mitad de la clase y dice oiga maestro no sabe como se descasquilla una pistola. El maestro no sabe que hacer y sigue dando la clase y el otro jugando con la pistola ahí, y todos los chamacos hechos bolal (Herrera, 2009:172-174).

En conclusión, de acuerdo con lo expuesto en los dos trabajos que analizamos, tanto en la Escuela Primaria X como en los bachilleratos IEMS la violencia es una constante. Los alumnos, en ambas instituciones, se ven envueltos en una problemática que los toca de cerca y que merma su rendimiento escolar y que afecta su entorno cotidiano.

CONCLUSIONES

La violencia en las instituciones educativas, traducida en sufrimiento de los sujetos, se constituye como una problemática cotidiana que afecta a un número amplio de estudiantes, docentes, directivos y personal administrativo, de los diversos niveles educativos. Perturbando seriamente su rendimiento, -escolar y laboral-, así como el entorno cotidiano de los sujetos que la padecen. La institución educativa como entidad armónica donde todos los alumnos, docentes, directivos y personal administrativo, asisten a aprender y laborar respectivamente, donde no hay conflictos entre alumnos y alumnos, alumnos y profesores, directivos y profesores, profesores y personal administrativo, profesores y profesores etc., es modelo caduco. La dinámica de la sociedad actual impone modelos que rebasan por mucho la visión institucional –oficial- de la problemática.

Ante este escenario, consideramos que la violencia en instituciones educativas es un fenómeno al que se le debe poner especial atención porque de acuerdo al contexto nacional, marcado por los crecientes índices de pobreza, violencia y marginación, es predecible que, lejos de que la problemática decrezca, se incrementará exponencialmente hasta alcanzar niveles insospechados. Pues como ya lo vimos anteriormente, los contextos socioeconómicos, culturales y familiares juegan un papel preponderante en la socialización de los individuos y en sus maneras de conducirse en las instituciones.

Pensemos en los Estados del país marcados por el fenómeno del narcotráfico –Nuevo León, Chihuahua, Sinaloa, Sonora, Michoacán, Tamaulipas—donde la violencia cotidiana se vive de forma latente todos los días con ejecutados, desmembrados, levantados etc. Lugares donde la cultura del narcotráfico ha permeado todos los rincones de la sociedad y donde ser violento y ejercer la violencia se ha instituido como un sinónimo de triunfador. Entonces, si la

sociedad en la que se desenvuelven los sujetos es violenta, qué comportamiento reflejarán los individuos dentro de las instituciones educativas y qué medidas – políticas educativas-- se deberán implementar para palear la problemática que afecta a un número cada vez más amplio de estudiantes, profesores, directivos, personal administrativo. El Cuestionamiento está abierto y por investigarse.

REFERENCIAS

Ball, S. (1994). La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.

Barcelona: Paidós.

Blair, E. (2009). —Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición‖,

Revista Política y Cultura, México, núm. (32):9-33.

Domínguez, M. (2011). El bullying en los alumnos de 4º, 5º y 6º de la Escuela Primaria X.

Análisis de caso. (Tesis de maestría, Estado de México).

Espasa Calpe (1994). Diccionario de sinónimos y antónimos. Madrid: Espasa Calpe.

Fernández, L. (1996). Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas.

Argentina: Paidós.

Figuroa, M. (2007). —Acoso e intimidación escolar‖, Revista de Educación y Cultura, México.

Freud, S. (ed.). (2000). Psicología de las masas y análisis del yo. Buenos Aires: Amorrortu.

Gampel, Y. (2006). Esos padres que viven a través de mí. La violencia de Estado y sus secuelas. Argentina: Paidós.

Herrera, N. (2009). Historia, cultura, rol y sufrimiento. Análisis del Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del Distrito Federal (IEMS) (Tesis doctoral, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Distrito Federal, México).

Hobbes, T. (ed.). (2006). Leviatán o la materia, forma y poder de una república, eclesiástica y civil. México: FCE.

Kaës, R. et. al. (1989). La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos. Buenos Aires: Paidós.

Navarrete, R. (2011). Desandando los caminos. Infraestructura carreteras y cambios en el medio rural. El caso de la autopista Las Choapas-Ocozocuautila. (Tesis doctoral, Centro de Estudios Rurales de El Colegio de Michoacán, AC.).

Nicastro, S. (1997). La historia institucional y el director en la escuela. Argentina: Paidós.

Real Academia Española (2001) Diccionario de la Lengua Española. España: Espasa Calpe.

Remedi, E. (2004). Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades. México: Plaza y
Valdés

Velázquez, L. (2011). Los estudiantes y la violencia. México: Eikon

Woods, P. (1998). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. España:
Paidós.

Educación, sociedad y cultura

b. Educación y violencia social

AULAS EN PAZ: FORMACIÓN PARA LA PREVENCIÓN DE LA AGRESIÓN Y PROMOCIÓN DE LA CONVIVENCIA PACÍFICA

Dahik, A. ¹, Colter, M. ², Duarte, J. ³

^{1,2,3} Educación AC, “Monterrey”, México

anadahik@viaeducacion.org, melissacolter@viaeducacion.org, joseduarte@viaeducacion.org

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL
Eje Temático: Educación, Sociedad y Cultura.

b. Educación y violencia social

RESUMEN / ABSTRACT

El objetivo de este documento es presentar los componentes y resultados de la implementación de Aulas en Paz, programa diseñado por el Dr. Enrique Chaux en la Universidad de los Andes e implementado en Nuevo León desde el ciclo escolar 2009-2010 por Via Educación AC en colaboración con la Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León. El eje del programa es promover en estudiantes de educación primaria, docentes, padres y madres de familia, el desarrollo de competencias ciudadanas para que actúen de manera pacífica y constructiva en la sociedad a través de una intervención integral y sistémica en el contexto escolar. La evaluación de la implementación del ciclo escolar 2011-2012, evidenció que el programa Aulas en Paz desarrolla habilidades pedagógicas en los docentes participantes ya que al finalizar su participación se observó la apropiación de estrategias y técnicas de enseñanza innovadoras, cambios en su práctica docente, mejoras en la relación con sus alumnos y un desarrollo importante en habilidades personales. Con respecto a los alumnos principalmente se observa una disminución importante en los niveles de agresión así como en las situaciones de agresión física y verbal dentro del aula, un aumento en la convivencia pacífica así como el

desarrollo de un proceso de concientización de la problemática de violencia escolar y sus consecuencias.

Palabras clave: prevención, formación docente, convivencia pacífica, competencias ciudadanas

INTRODUCCIÓN

Aulas en Paz surge en el año 2001 cuando el doctor Enrique Chaux de la Universidad de los Andes inició una serie de proyectos pilotos sobre convivencia escolar en varias escuelas de Bogotá-Colombia. La iniciativa se materializó con la creación de un programa de intervención integral y sistémica para escuelas primarias que busca prevenir e intervenir la violencia escolar y promover la convivencia pacífica. Este programa multicomponente, tiene el propósito de fomentar en estudiantes, docentes, padres y madres de familia, el desarrollo de competencias ciudadanas, es decir, ampliar aquellas habilidades cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras, que hacen posible resolver conflictos de manera pacífica y prevenir la agresión.

A partir del 2009, producto de una alianza entre Convivencia Productiva, la Universidad de los Andes y Vía Educación AC inició la implementación del programa en Nuevo León; actualmente el programa se sigue implementando en México y Colombia. En el Estado de Nuevo León se ha estado desarrollando a través de Vía Educación A.C. y la Secretaría de Educación Pública del Estado de Nuevo León. Para el ciclo escolar 2011-2012 Aulas en Paz se implementó en 14 escuelas del Área Metropolitana de Monterrey; se capacitó a 48 docentes de 2do a 5to grado de primaria a través del Diplomado de formación en promoción de la convivencia pacífica; y se formalizaron 54 clubes de Aulas en Paz. A continuación se presentan los aspectos más importantes del programa, su implementación en Nuevo León y sus principales resultados.

MARCO TEÓRICO

América Latina y el Caribe constituyen una de las regiones con más altos índices de violencia del mundo (Chaux, 2012). Miles de niños y niñas del continente americano crecen expuestos a violencia en sus familias, colonias, centros escolares e incluso a través de los medios de comunicación. Como lo han demostrado diversos estudios desde los clásicos liderados por Albert Bandura (Bandura, Ross & Ross, 1963) hasta los más recientes basados en el análisis de procesos cognitivos y emocionales (Chaux, Arboleda & Rincón, en revisión; Dodge, Bates & Pettit, 1990; Guerra, Huesmann & Spindler, 2003; Slaby & Guerra, 1988; Schwartz & Proctor, 2000; Torrente & Kanayet, 2007), aquellos niños y niñas que están expuestos a violencia tienen una probabilidad mayor de desarrollar comportamientos agresivos, es decir, acciones que tienen la intención de hacer daño a otros, sea por medios directos como los golpes e insultos, o por medios indirectos como los rumores o la exclusión (Crick & Grotpeter, 1995; Lagerspetz, Björkqvist & Peltonen, 1988). Si no se intervienen estas problemáticas desde edades tempranas, es muy probable que quienes son más agresivos en la niñez sigan siéndolo cuando sean adultos, generando así un ciclo de violencia (Chaux, 2003; Huesmann et al., 1984). Este es el mayor reto que tiene la educación para la convivencia pacífica actualmente (Chaux, 2007).

Diversas investigaciones han confirmado las elevadas cifras de agresión, violencia y delincuencia en las escuelas de varios países de América Latina. En México, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) encontró que el 17% de los estudiantes de primaria y el 14% de secundaria han sido lastimados físicamente por compañeros/as durante el año escolar. Además, el 24% de los estudiantes de primaria y el 14% de secundaria reportan que sus compañeros/as se han burlado de ellos/as. El estudio fue realizado a través de encuestas a

100,000 estudiantes de 5,000 escuelas públicas y particulares de todo México (Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007).

En el 2011, en el marco del Informe sobre el estado mundial de la violencia contra los niños, niñas y adolescentes, la Secretaría Regional de la Organización de Naciones Unidas con el apoyo de la UNICEF, presenta el documento: Violencia escolar en América Latina y el Caribe superficie y fondo, en el cual además de brindar un panorama sobre la violencia contra y entre niños, niñas y adolescentes dentro de los establecimientos educativos, también se evidencia el papel que juegan las autoridades educativas y los propios docentes en la prevención y tratamiento de la violencia escolar. El informe también sostiene que la efectiva prevención y respuesta de todas las formas de violencia contra los menores de edad es un componente fundamental en los procesos de consolidación democrática en la región. Esto se explica en el hecho que la violencia subyace una concepción que desconoce al niño, niña y adolescente como sujeto de derechos, en la que son sometidos a relaciones de arbitrariedad y autoritarismo en todos los contextos.

La importancia de que sea la escuela una oportunidad de intervención radica en que el contexto escolar constituye uno de los espacios que más poderosamente influye en la construcción de la identidad personal de niños y niñas (Flores, 2005). En el campo de las interacciones de la escuela, ésta debe ser vista como una agencia socializadora, compleja y dinámica, en la que conviven muchas veces en tensión, representaciones diversas como un ámbito de lucha, resistencia, creación de normativas, valores, prácticas legítimas, normales y transgresoras (Flores, 2005). La educación tiene el compromiso y la obligación de desalentar y combatir cualquier acción que atente contra los derechos de las personas, sin importar condición económica, edad o sexo (Coria, 2009). La escuela, además de ser formadora de actitudes de

niños y niñas, ofrece una plataforma excelente para la superación de la violencia escolar y para la provocación de un cambio en profundidad de estructuras y de prácticas sociales no deseables (Sánchez, 2009; Flores, 2005).

La promoción de la convivencia pacífica se convierte entonces, en uno de los aspectos más importantes de la formación para la ciudadanía y la democracia, especialmente donde los niveles de violencia han estado por décadas entre los más altos a nivel mundial (Krug et al., 2002). Existe una amplia gama de enfoques en el campo de la educación para la convivencia pacífica. El caso del programa Aulas en Paz, constituye un modelo efectivo y riguroso de cómo desarrollar las competencias ciudadanas para la convivencia pacífica en las escuelas primarias, es decir, hacia aquellas capacidades emocionales, cognitivas y comunicativas que, integradas con conocimientos y disposiciones, hacen posible que las personas puedan actuar de maneras constructivas en la sociedad (Chaux, Lleras & Velásquez, 2004; Ministerio de Educación de Colombia, 2004; Ruiz-Silva & Chaux, 2005).

Aulas en Paz hace énfasis en cuatro tipos de competencias: emocionales, cognitivas, comunicativas e integradoras (Chaux, Lleras & Velásquez, 2004; Ministerio de Educación de Colombia, 2004; Ruiz-Silva & Chaux, 2005). Las competencias emocionales se refieren a las capacidades para responder constructivamente ante las emociones propias (ej., manejar la ira para no hacerle daño a los demás o a sí mismo/a) y ante las emociones de los demás (ej., empatía, que es sentir algo parecido o compatible con lo que sienten otros). Las competencias cognitivas son los procesos mentales que facilitan la interacción en sociedad (ej., la capacidad para ponerse mentalmente en la posición de los demás).

Las competencias comunicativas se refieren a las capacidades para establecer diálogos constructivos con los demás (ej., asertividad, que es la capacidad para transmitir mensajes de

maneras firmes y claras pero sin herir a los demás). Finalmente, las competencias integradoras integran, en la práctica, a todas las demás (ej., manejo constructivo de conflictos, que integra competencias emocionales como el manejo de la ira, competencias cognitivas como la generación creativa de alternativas y competencias comunicativas como la capacidad para escuchar a los demás).

PROGRAMA AULAS EN PAZ COMO UNA OPORTUNIDAD PARA EDUCAR EN LA PAZ

Los objetivos generales del programa son:

- 1- Promover en estudiantes de educación primaria, docentes, padres y madres de familia, el desarrollo de competencias ciudadanas para que actúen de manera pacífica y constructiva en la sociedad a través de una intervención integral y sistémica en el contexto escolar.
- 2- Fomentar habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que hagan posible resolver conflictos de manera pacífica y prevenir las agresiones.

El Programa se desarrolla en tres etapas que se implementan de manera continua; éstas son: capacitación y formación docente, implementación de componentes y evaluación.

Etapas I: Capacitación docente

La primera etapa del programa Aulas en Paz consiste en una capacitación docente que se ofrece a través de un “Diplomado de Formación en Promoción de la Convivencia Pacífica”, el mismo se imparte a docentes que atienden grupos de segundo, tercero, cuarto y quinto grado de primaria. El diplomado consiste en 18 sesiones distribuidas a lo largo del ciclo escolar. Los docentes deben asistir a todas las sesiones de formación; éstas son impartidas una vez al mes y se conforman de un momento formativo en herramientas pedagógicas y un momento colaborativo

en el que los asesores y colegas participantes escuchan y retroalimentan la experiencia de implementación en el aula, generando así comunidades de aprendizaje.

Etapas II: Implementación de componentes

La segunda etapa del programa consiste en la implementación de componentes (universal, focalizado y de familias). El primero de ellos, el componente universal, se desarrolla a través de sesiones de aula específicas en temas de competencias ciudadanas; para ello se plantean una serie de sesiones particulares e integradas en las asignaturas de Español y Formación Cívica y Ética. Los docentes participantes desarrollan las sesiones una vez por semana, aunque el programa es flexible y cada docente se organiza de acuerdo a su horario escolar.

El segundo componente, Club de Aulas en Paz, es de naturaleza focalizada, es decir, se propone la formación de clubes de estudiantes, conformado por 2 estudiantes que presentan algunas conductas agresivas en el aula y 4 que presentan conductas prosociales (dichos alumnos son seleccionados mediante la aplicación de un instrumento que contestan los docentes acerca de cada niño o niña su salón, de esta forma se identifican aquellos niños con menos conductas prosociales y aquellos con más conductas prosociales).

El tercer componente va dirigido a la atención de familias, para el mismo se propone el desarrollo de talleres para padres y madres de familia, así como visitas a los hogares de aquellos estudiantes que presentan algunas conductas agresivas en el aula, esto previo a la programación de citas con las familias y capacitación a los docentes para atenderlas.

Metodología de la Evaluación

A la par de la implementación del ciclo 2011-2012 del programa Aulas en Paz, se llevó a cabo un proceso de evaluación continua con base en diversas técnicas de investigación social.

Los resultados aquí presentados se basan en los datos recogidos por dos de los instrumentos; un cuestionario de alumnos y un cuestionario de docentes.

El objetivo del cuestionario de alumnos es reflejar el desarrollo de habilidades de convivencia y resolución de conflictos en los niños y niñas que participan en el Programa. Fue diseñado por un grupo de investigadores, guiados por el Dr. Enrique Chaux, en base a diversas escalas de agresión escolar y violencia internacionalmente aceptadas. El instrumento recoge información en dos momentos, antes (Pre-Test) y al finalizar (Post-Test) la intervención del Programa. Para el ciclo escolar en cuestión, el cuestionario se aplicó a todos los alumnos de los grados de 2do. a 5to. de primaria de las escuelas participantes. De forma similar, en función del tamaño de la escuela participante, la aplicación se hizo a dos grupos por grado, uno denominado “Programa” que corresponde al grupo del maestro que participa en el Diplomado y otro grupo denominado “Control” de un maestro o maestra que no participa ni ha participado con anterioridad en el Diplomado. De esta manera, a través del análisis se podría tener un grupo contra el cual comparar el nivel de avance. Este diseño se le conoce como cuasi-experimental ya que los grupos de alumnos no fueron asignados de forma aleatoria al grupo “Programa” o “Control”.

Por otro lado, con el fin de describir el efecto del programa en los profesores participantes se recopiló información sobre cambios en los estilos de enseñanza docente, las herramientas pedagógicas así como las competencias docentes del grupo de participantes. Para esto aplicó el Pre-Test del Cuestionario Docente en la primera sesión de formación y el Post-Test en la última sesión.

Muestra de estudio

Docentes

La aplicación se hace a todos los docentes que participaron en el Diplomado en un esquema de Pre Test y Post Test es decir, al inicio y al final del Diplomado. Se recopiló la información de 52 profesores participantes, la mayoría de éstos de género femenino (87%) con un promedio de edad de 35 años y 12 años de trabajo docente. De la totalidad de los docentes considerados en este grupo, la mayoría cuenta con un nivel de estudios profesional (71%) mientras que 35% de éstos se encuentran en el programa de formación de Carrera Magisterial. Finalmente, 47% de estos profesores cuentan con un segundo empleo.

Alumnos

Los resultados del Cuestionario de Alumnos de segundo y tercero de primaria incluyen las respuestas los alumnos que participaron en el Programa durante el ciclo escolar 2011-2012, y que desarrollaron la totalidad de las actividades necesarias para acreditar la formación. De estos alumnos, 52% es de género masculino con un promedio de 8 años de edad y 83.3% de los estudiantes atiende el turno matutino, mientras que el restante 16.2% asiste al turno vespertino. Por otro lado, 53% de los alumnos es de segundo de primaria y 47% de tercero de primaria. Respecto a la ubicación geográfica de las escuelas, 31.8% de los estudiantes asiste a alguna escuela de Escobedo, 23.5% son de García, 16.7% de Santa Catarina y el restante se ubican en San Pedro, Guadalupe o Monterrey.

De los alumnos de cuarto y quinto de primaria, 52% es de género masculino con un promedio de 10 años de edad y 81% de los estudiantes atiende el turno matutino, mientras que el restante 19% asiste al turno vespertino. Por otro lado, 47% de los alumnos es de cuarto de primaria y 53% de quinto de primaria.

Respecto a la ubicación geográfica de las escuelas, 42% de los estudiantes asiste a alguna escuela de Escobedo, 12% son de García, 14% de Santa Catarina y el restante se ubican en San Pedro, Guadalupe, San Nicolás o Monterrey.

A continuación se presentan algunos de los resultados más significativos de algunas de las competencias intencionadas en el programa de Aulas en Paz, ciclo 2011-2012.

Resultados del Programa Aulas en Paz: ciclo 2011-2012

Resultados en alumnos

Interpretación de intenciones.

La interpretación de intenciones se midió en base a cuatro ejemplos hipotéticos de situaciones similares a la vida diaria de los alumnos en el ambiente escolar con el fin de identificar cómo interpretan los alumnos las intenciones de sus compañeros. Con este propósito se construyó un indicador que va del 0 al 1, donde 1 representa la postura más positiva, que consiste en ver como un accidente el comportamiento de sus compañeros más que como algo intencional. Derivado de este indicador de interpretación de intenciones, se construyeron 3 rangos: positivo, neutral y negativo. Los resultados encontrados fueron los siguientes para los alumnos de segundo y tercer grado:

Tabla 1. Interpretación de Intenciones Alumnos de 2do y 3er grado

	Programa		Control	
	Pre-Test	Post-Test	Pre-Test	Post-Test
Número de alumnos	718	698	274	282
Índice de Interpretación	0.56	0.65	0.67	0.65
Interpretación de intenciones				
Negativa	34%	25%	19%	24%
Neutral	20%	17%	22%	20%
Positiva	46%	58%	60%	56%

Mientras que el índice de intenciones construido para “control” disminuyó, el índice de intenciones construido para “programa” ocurre lo contrario. Para “control” se observa una

disminución de 0.67 a 0.65 mientras que para el grupo “programa” se ve un aumento de 0.56 a 0.65. De esto se puede inferir que el Programa Aulas en Paz es una herramienta que incentiva que los niños interpreten las intenciones de los demás de forma más positiva. Por otro lado respecto a la percepción de los niños de las intenciones positivas de los demás, es posible notar para “programa” un aumento de 46% a 58%, mientras que la misma categoría para “control” baja de 60% en el Pre-Test a 56% en el Post-Test para “control”. Las percepciones “Negativas” acerca de las intenciones de los demás, baja para “programa” de 34% a 25%, y aumenta para “control” de 19% a 24%.

Tabla 2. Interpretación de Intenciones Alumnos de 4to y 5to grado

	Programa		Control	
	Pre-Test	Post-Test	Pre-Test	Post-Test
Número de alumnos	814	785	281	305
Media	0.58	0.6	0.58	0.58
Interpretación de intenciones				
Negativa	31%	28%	30%	29%
Neutral	22%	22%	21%	23%
Positiva	48%	49%	49%	48%

Para el caso de alumnos de cuarto y quinto grado, el índice construido para la interpretación de intenciones crece para el grupo “programa” de 0.58 a 0.6 y se mantiene igual para el grupo “control”. Esto se puede traducir en que el Programa Aulas en Paz tiene un impacto positivo en cómo interpretan los niños las intenciones de los demás.

Por otro lado, se puede observar que para el grupo “programa” las interpretaciones positivas de las intenciones de los demás suben del Pre-Test al Post-Test de 48% a 49%. Por otro lado, en el caso del grupo “control”, las percepciones positivas de las intenciones de los demás bajan de 49% en el Pre-Test a 48% en el Post- Test. Respecto a las percepciones de los

estudiantes de las intenciones negativas, se ve que en el grupo “programa” estas disminuyen de 31% en el Pre –Test a 28% en el Post-Test.

Estilo de resolución de conflictos.

Para medir los estilos de resolución de conflictos entre los alumnos se utilizaron las últimas cuatro preguntas del cuestionario. Estos estilos están definidos con valores que van del 1 al 5, en donde el 5 representa ser asertivo, 4 negociar, 3 evadir, 2 nada y 1 agresión. Con este propósito se construyó un indicador que va del 1 al 5, donde 5 representa la postura más asertiva, es decir la manera óptima de resolver conflictos y el estilo agresión como el menos deseado.

Tabla 3.Estilo de Resolución de Conflictos Alumnos de 2do y 3er grado

	Programa		Control	
	Pre-Test	Post-Test	Pre-Test	Post-Test
Número de alumnos	673	654	264	264
Media	4.12	4.26	4.21	4.24
Estilo de resolución de conflictos				
Asertividad baja	2%	1%	1%	1%
Asertividad media	68%	56%	69%	67%
Asertividad alta	31%	43%	31%	32%

Es posible notar que el índice construido para ver el cambio en la forma de resolver conflictos aumenta de forma más drástica para el grupo “programa” que para el grupo “control”. Para el primero, el índice aumenta de 4.12 a 4.26 mientras que para el segundo aumenta de 4.21 a 4.24. Vale la pena resaltar que el índice es menor en el Pre-Test para el “programa” que para el “control”, sin embargo, en el Post-Test es mayor el índice para el “programa” que para el “control”.

Por otro lado, en el Pre-Test para el “programa”, el porcentaje de alumnos con nivel de resolución “Asertividad alta” es de 31%, mientras que para el Post-Test es de 43%. Por otro lado, los alumnos menos asertivos para el “programa” disminuyen del Pre-Test al Post-Test de 1.8% a

1.4%, mientras que en el “control”, se mantiene el porcentaje de alumnos en “Asertividad alta” y aumenta de 0.8% a 1.1% en “Asertividad baja”.

Tabla 4. Estilo de Resolución de Conflictos Alumnos de 4to y 5to grado

	Programa		Control	
	Pre-Test	Post-Test	Pre-Test	Post-Test
Número de alumnos	813	789	281	309
Media	3.37	3.41	3.51	3.43
Estilo de resolución de conflictos				
Asertividad baja	6%	6%	4%	6%
Asertividad media	54%	51%	41%	46%
Asertividad alta	40%	43%	55%	48%

En la misma línea metodológica aplicada para segundo y tercero, para cuarto y quinto se midió qué tan asertivo es el alumno para resolver conflictos (asertivo representa la manera óptima de resolver conflictos y el estilo agresión como el menos deseado). De manera general se observa un aumento del estilo de resolución de conflictos más asertivo (“Asertividad alta”) para el “programa” al comparar los resultados del Pre-Test (40%) contra el Post-Test (43%). Mientras que en el caso del “control” se identificó una disminución en este mismo aspecto al pasar de un 55% al 48% entre el Pre-Test y el Post-Test, respectivamente.

Resultados en los docentes

Creencias a favor de la agresión.

De forma similar a una de las dimensiones de estudio del Cuestionario de Alumnos, para esta dimensión se tomó en cuenta las creencias a favor de la agresión en la práctica docente. Las preguntas incluidas en esta dimensión contienen las percepciones que legitiman o aceptan la agresión como un medio dentro del aula. La Tabla 5 contiene el índice construido a partir de la información recolectada, este índice va del 1 al 4, donde un número mayor representa una mayor tendencia a estar a favor de la agresión.

Tabla 5. Creencias a Favor de la Agresión

	Pre-Test	Post-Test
Índice de agresión	3.72	1.11
Postura ante agresión		
En contra	16%	98%
Indiferente	10%	0%
A favor	74%	2%

De forma similar, al clasificar este índice en tres categorías: “A favor” , “Indiferente” o “En Contra” es posible observar cambios de Pre-Test a Post-Test. Se evidencia que en el Pre-Test 74% de los docentes participantes se encontraban “A favor” de la agresión mientras que en el Post-Test este porcentaje se reduce a 2% y en cambio 98% de los docentes se identifican “En Contra” de la agresión.

Estos cambios demuestran un efecto positivo y significativo del Programa de Aulas en Paz en las percepciones de los docentes participantes sobre la agresión y los elementos que la legitiman o validan, lo que permite pensar en un impacto positivo en el clima escolar y los estilos de enseñanza empleados por el docente.

Autorregulación de emociones.

Esta dimensión describe la habilidad del docente para controlar sus emociones ante el grupo que dirige. Los resultados se resumen en la Tabla 6, la cual muestra una disminución de Pre-Test a Post-Test del índice agregado de autorregulación construido. Sin embargo, al momento de clasificar este índice por niveles: “Alto”, “Medio” y “Bajo” se observa un cambio en la distribución del porcentaje de los docentes. En el Pre-Test un poco más de la mitad de los docentes participantes se identificaba en el nivel “Bajo” y solamente el 2% en el nivel “Alto”, mientras que en el Post-Test el porcentaje de docentes en el nivel “Bajo” disminuye a 15%, aumentando el porcentaje en el nivel “Medio” y “Alto”.

Tabla 6. Autorregulación de Emociones

	Pre-Test	Post-Test
Índice de autorregulación	2.64	2.43
Nivel de autorregulación		
Bajo	51%	15%
Medio	47%	76%
Alto	2%	9%

Los resultados mostrados por esta dimensión manifiestan un efecto positivo en el desarrollo de habilidades en el docente que contribuyan a una consciencia de auto-control y regulación de emociones. Cabe decir que los instrumentos cualitativos recolectados sobre la autorregulación de las emociones también evidencian este cambio. Esto suma a los resultados observados en las dimensiones anteriores indicando que el programa de Aulas en Paz impacta de manera positiva en el desarrollo de competencias así como habilidades personales en el docente. Estilos docentes de enseñanza.

Finalmente, a través de una serie de preguntas en torno a la práctica de la enseñanza se identificó el estilo docente predominante en cada uno de los participantes del Programa. Los diferentes estilos tomados en cuenta son en primer lugar, el estilo permisivo, en donde el docente procura intervenir lo menos posible en el desarrollo de sus alumnos; no toma decisiones ni orienta, complace y da la razón a los alumnos. En segundo lugar, el estilo autoritario, en donde se caracteriza al docente por ser guardián de la autoridad y disciplina, indica conductas y aplica reglamentos para mantener el orden, ejerciendo el control mediante la ironía la humillación y obediencia. Finalmente, el estilo democrático, en donde el docente estimula la participación de sus alumnos para analizar y buscar la solución a sus problemas, crea un clima de confianza para fomentar el diálogo y la discusión de ideas.

De acuerdo con los resultados del proceso de evaluación, distribución de los docentes en función de cada uno de estos estilos en el Pre-Test y Post-Test cambia de la siguiente manera; se da aumento en el porcentaje de docentes con un estilo democrático predominante de Pre-Test a Post- Test de 4% a 94%, el estilo autoritario disminuye de 38% a 2% y el estilo permisivo disminuye de 58% a 4%.

Este resultado integra los cambios capturados por las dimensiones anteriores y resalta el efecto positivo del programa Aulas en Paz en la práctica docente. Los resultados anteriores demuestran que el programa contribuye al desarrollo de habilidades, competencias y capacidades del docente para generar un clima de confianza en el aula, manejar sus emociones, solucionar los conflictos de forma asertiva y sentirse autoeficaz contribuyendo de esta forma a un mejor desarrollo de los alumnos.

Limitaciones de la evaluación

Antes de cerrar con las conclusiones, vale la pena mencionar algunos aspectos que dan pie a áreas de mejora del proceso de evaluación del programa. En primer lugar, es importante señalar que dada la diferencia de tamaños entre el grupo control y el grupo programa, para algunas de las dimensiones consideradas en el análisis, las diferencias fueron no significativas.

Otro punto importante, es que a pesar de que sí se contó con una evaluación inicial y final de los docentes participantes, el análisis de los docentes que participaron del programa no se comparó contra un grupo control (docentes que no participaron en el programa).

Entre otras cosas, se propone también ampliar el análisis estadístico de los datos, profundizar en el análisis de diferencias de medias e integrar análisis multinivel para ahondar en los resultados del programa. Así como continuar triangulando la información recolectada por los diferentes instrumentos cualitativos y cuantitativos de cada uno de los actores involucrados.

CONCLUSIONES

A través de la evaluación de la implementación del Programa Aulas en Paz, ciclo 2011-2012, se pudo comprobar que esta propuesta multicomponente tiene un efecto positivo en el alumno, docente y clima escolar general, a favor de la promoción de paz y la prevención de la agresión. Con respecto al grupo de docentes participantes, el hallazgo principal derivado del análisis realizado a los diversos instrumentos de evaluación es que el Programa de Aulas en Paz tiene un alto impacto a nivel profesional y personal ya que se apropian de estrategias y técnicas de enseñanza innovadoras, se da un cambio en su práctica docente que apunta más a técnicas democráticas que tradicionales y logran mejorar la relación con sus alumnos.

De forma similar, a través de los resultados es posible deducir un cambio positivo en los alumnos a partir de la implementación del Programa Aulas en Paz en sus escuelas. Los principales hallazgos en este sentido se observaron en términos de la disminución de los niveles de agresión escolar así como mejoras en la convivencia escolar, del desarrollo de un proceso de concientización hacia la existencia del problema de agresión escolar. Vale la pena mencionar que a pesar de que sí se vio el efecto del programa en los alumnos, los principales beneficiados fueron los docentes, lo cual abre una ventana de oportunidad para nuevas áreas de investigación respecto a la implementación del programa con los alumnos.

REFERENCIAS

Aguilera, M.A., Muñoz, G., & Orozco, A. (2007). Disciplina, Violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 66, 3 – 11.
- Chaux, E. (2012). Educación, agresión y convivencia escolar. Colombia: Editorial Taurus
- Chaux, E. (2007). Aulas en Paz: A multi-component program for the promotion of peaceful relationships and citizenship competencies. *Conflict Resolution Quarterly*, 25, 79-86.
- Chau , E., Arboleda, ., incón, C. (en revisión). Community violence and reactive and proactive aggression: The mediating role of cognitive and emotional variables.
- Chaux, E., Lleras, J. & Velásquez, A.M. (Eds.) (2004). Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta integral para todas las áreas académicas. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Universidad de los Andes.
- Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión proactiva y el ciclo de la violencia . *Revista de Estudios Sociales*, 15, 47-58.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.

- Dodge, K. A., Pettit, G. S., Bates, J. E., & Valente, E. (1995). Social information-processing patterns partially mediate the effect of early physical abuse on later conduct problems. *Journal of Abnormal Psychology*, 104, 632–643.
- Eljach, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe superficie y fondo*. Panamá: UNICEF
- Flores, R. (2005). Violencia de género en la escuela: Sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de Educación* 38. Retirado de: <http://www.rieoei.org/rie38a04.htm>
- Guerra, N. G., Huesmann, L. R., & Spindler, A. J. (2003). Community violence exposure, social cognition, and aggression among urban elementary-school children. *Child Development*, 74(5), 1507-1522.
- Huesmann, L. R., Eron, L. D., Lefkowitz, M. M., & Walder, L. O. (1984). Stability of aggression over time and generations. *Developmental Psychology*, 20, 1120–1134.
- Krug E, Dahlberg LL, Mercy J, Zwi, A, Lozano, R. (2002). *World Report on Violence and Health*. Geneva (Switzerland): World Health Organization. Retirado de: http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/global_campaign/en/chap6.pdf

Lagerspetz, K. M. J., Bjoerkqvist, K., & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression more typical for females? Gender differences in aggressiveness in 11-12-year-old children. *Aggressive Behavior*, 14, 403-414.

Sánchez, A. B., (2009). La coeducación. *Revista Digital Innovación y experiencias innovativas*.
16. Retirado de: <http://www.csi-csif.es/>

Schwartz, D., & Proctor, L. (2000). Community violence exposure and children's social adjustment in the school peer group: The mediating roles of emotion regulation and social cognition. *Journal of Consulting and Clinical Psychology/American Psychological Association*. 68, 670-683.

Slaby, R. G., & Guerra, N. G. (1988). Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: I. Assessment. *Developmental Psychology*, 24, 580-588.

Torrente, C. E., & Kanayet, F. (2007). Contribución de las competencias ciudadanas al rompimiento de la violencia en Colombia: un estudio a nivel nacional. Documento CESO, No. 15. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.

EL FATALISMO EDUCATIVO COMO FORMA DE SER Y ESTAR EN LOS EN LA LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN: PRIMER ANÁLISIS

Córdova M. ¹, Magaña C. ²

^{1,2} Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México
cormico.miguel@gmail.com, cartanovo_66@hotmail.com

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL
Eje Temático: Educación, Sociedad y Cultura.
b) Educación y violencia social.

RESUMEN / ABSTRACT

El ingreso de un sujeto a la educación superior va cargado de anhelos y sueños que son erradicados al presentarse un escenario muy diferente al previsto con antelación, generando así lo que hemos denominado como la fatalidad educativa, entendida ésta como una forma de ser y estar en el mundo donde los comportamientos de los sujetos van acondicionados a un actuar pre-determinada hacía el fracaso, donde el hombre vive de una imagen que se crea de sí mismo y del mundo, cuyas características se fundamentan en lo efímero. En este sentido, en las siguientes líneas se desglosará desde la misma problemática donde el sujeto se subordina desde su misma cotidianidad experimentando aquellos rasgos, características y procesos que fomentan en la actualidad la adopción y desarrollo de una cultura fatalista en los sujetos, en primer momento en el plano sociocultural y finalmente dentro del aula escolar.

Palabras clave: Fatalismo, Educación, Fracaso Estudiantil, Predisposición

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación, es el primer análisis de un estudio que analiza cuáles son los factores sociales, culturales, pedagógicos y curriculares que intervienen en la adopción de la cultura fatalista, y la relación de ésta con el fracaso académico en los jóvenes universitarios de la licenciatura en Ciencias de la Educación, en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Lo que genera una manifestación de pensamientos que se exterioriza en conductas hacia un destino irreversible, donde la persona fatalista es aquella cuya comprensión de la existencia, según la cual el destino de todo y todos está predeterminado y hecho de un modo ineludible.

Estas actitudes permean el ser y estar no solo de los estudiantes, sino también del hombre moderno en nuestra actualidad, generando una forma de actuar pre-determinada hacia el fracaso, resultado del devenir histórico que nos caracteriza como Mexicanos, así como de esta era postmoderna donde el hombre ha ido adaptando nuevos pensamientos retros y nostálgicos, buscando símbolos donde se pueda auto identificar.

Así como también de los papeles que asumen las universidades, como centros de adiestramiento y selección, lo cual es justificado gracias a las teorías sociológicas donde se fundamenta los modelos de producción, quienes manifiestan el designio de roles y funciones para cada uno de los miembros del sistema. Transformándose la educación en un proceso de coacción, fomentando la concepción de la escuela como una jaula cuya imagen es interpretada de los estudios del sociólogo Max Weber, donde los jóvenes se sienten aprisionados y sometidos al tormento de las clases, pues para ellos es un lugar sin sentido, donde no cabe más que escapar de la educación que ya no da armonía y solo busca asignar los símbolos sociales que deberán ser reproducidos dentro del sistema social.

Por ello es interesante notar como, fuera de las universidades, se toma una concepción e imagen de lo que será un proceso académico de formación profesional y que dentro del actuar dentro de estas instituciones se solidifica lo contrario, al desvincularse de los anhelos y esperanzas depositadas en la educación, y volcarse hacia una imagen hostil y desesperanzadora. Así el nuevo alumno desilusionado de lo que era una visión prometedora, se deja llevar por aspectos banales y efímeros, donde se olvida de aquellos anhelos y sueños a priori, uniéndose a grupos sociales que se crean dentro de las mismas instituciones que generan una „estabilidad“ entre los demás miembros que se sienten „olvidados“ ante el mundo. Cuyo escenario no representa para él ningún sustento solido donde se pueda mantener en pie, pues dentro de las sociedad posmodernas se vive lo que Bauman (2007) ha nombrado como el paso de una sociedad solida a una sociedad liquida, donde impera la inestabilidad, la incertidumbre en todos los ámbitos de la vida del hombre, los cuales son remplazados por diversión y risas paródicas que representan la imagen bizarra de la desgracia del hombre, compensando así el fracaso al cual se resigna.

De acuerdo a lo anterior, este proceso de adaptación de la cultura fatalista debe ser analizado, interpretado y comprendido para encontrar las razones que mueven a los estudiantes hacia la adopción de la misma.

MARCO TEÓRICO

El fatalismo como forma de ser y estar en el mundo debe estudiarse a partir de la génesis de los comportamientos que condicionan al sujeto a actuar de una forma pre-determinada, en ese sentido, en las siguientes líneas se desglosará desde la fundamentación teórica, aquellos rasgos, características y procesos que fomentan en la actualidad la adopción y desarrollo de una cultura

fatalista en los sujetos, en primer momento en el plano sociocultural y finalmente dentro del aula escolar. Particularmente centramos la explicación de este fenómeno desde la teoría postmoderna y la teoría funcional estructuralista, pues sus postulados son significativos para los fines mismos de la investigación. Éstos nos ofrecen una orientación teórica acerca del papel de hombre dentro de las sociedades posmodernas, en donde el hombre vive de una imagen que se crea de sí mismo y del mundo, cuyas características se fundamentan en lo efímero, siendo los sujetos condicionados a una forma peculiar de pensar, de actuar, aferrados al pasado, sin visión de futuro, sólo viviendo en la nada que se configura como el hoy incierto; que a la luz de esta investigación es el sujeto fatalista.

Implicaciones de la teoría social posmoderna a la educación

Asistimos a la era de la posmodernidad cuya característica es la incertidumbre. Era que ha conseguido arraigar en el hombre la cultura de la individualidad, del consumismo, la indiferencia, el preceptismo, el conformismo, sin duda la era del fatalismo. De forma magistral lo expresa Lipovetsky (1986) “la sociedad posmoderna es aquella en la que reina la indiferencia de masa, donde domina el sentimiento de reiteración y estancamiento [...] Sociedad posmoderna significa entonces, retracción del tiempo social e individual, es agotamiento del impulso colectivo” (p. 9).

En la postmodernidad tiene lugar la nueva tragedia griega que conlleva los sentimientos de vacío existencial y de desencanto masivo, pues “vivimos en tiempos escépticos, en momentos históricos engendrados en una disposición de desconfianza, desilusión y desespero” (McLaren, 1997, p. 237). El ideal que trae consigo, ha llevado al hombre a la máxima confusión de su existencia, perderse entre los hilos del consumismo que impera en la economía capitalista, y enajenarse ante las culturas dominantes.

Desde la perspectiva de Frederic Jameson (1989), la posmodernidad es un mundo superficial que carece de profundidad; es un mundo de simulación carente de afecto y emoción; hay una pérdida de sentido del lugar de uno mismo en la historia; por eso es difícil distinguir entre el pasado, el presente y el futuro. En esta misma línea Lipovetsky (1986) afirma que “el hombre vive en el presente, sólo en el presente y no en función del pasado y del futuro [...] no le importa qué sucede en el mundo, él se erige en el momento, en el hoy que cuida como su más anhelado tesoro” (p.9).

Ante este panorama qué sentido tiene educar en la posmodernidad, cuando la escuela está más que nunca fuera de las aspiraciones del sujeto, quien quiere todo menos ir a una escuela pues ante sus ojos parece haberse convertido en una cárcel, una pérdida de tiempo -con la premisa de que es mejor trabajar que estudiar-; pues es la Jaula de hierro propuesta por Max Weber, donde las sociedades están sumidas radicalmente a la racionalización burocrática, convertidas en instrumentos, objetos sin sentidos, seres inerte. Esta jaula de hierro weberiana ha sido interpretada (Habermas, 1981, citado por Marrero, 2001) en términos de una doble tesis sobre la pérdida de libertad y la pérdida de sentido que ha sobrevenido con la expansión de esta racionalidad, porque se han fracturado las formas de significación colectiva cuyos fragmentos, dispersos u olvidados, carecen de la capacidad de brindar interpretaciones coherentes sobre el significado del mundo y de la vida humana. El mundo, racionalizado, ha matado a sus dioses, y el sujeto, desorientado, se ve obligado a construir su identidad y su proyecto de vida, sin la ayuda de marcos valorativos que puedan darse por sentados. Una nueva etapa de la modernidad nos enfrenta a nuevas formas de racionalidad y de construcción social y subjetiva del sentido, es la era posmoderna.

Es en ese plano, en los cambios de la concepción del hombre acerca de su espacio, que la sociedad enfrenta transformaciones en los ámbitos de primera importancia para su relación con él mismo, la sociedad y el mundo. De ahí que la educación esté siendo tocada por las avasalladoras consecuencias de la era de la indiferencia de masas, presenciando un descenso en la importancia concebida a la educación formal, y mayor importancia a la informalidad, pues con el imperio del Internet, que se une a la televisión, se han consolidado como los dos grandes educadores de la sociedad. Entonces, la indiferencia crece, y en ninguna parte el fenómeno es tan visible como en la enseñanza, donde en algunos años, con la velocidad del rayo, el prestigio del cuerpo docente prácticamente ha desaparecido. El discurso del maestro ha sido desacralizado, banalizado, situado al mismo plano que los mass media, y “la enseñanza se ha convertido en una maquina neutralizada por la apatía escolar, mezcla de la atención dispersada y de escepticismo, [...] por eso el colegio se parece más a un desierto, donde los jóvenes vegetan sin grandes motivaciones e intereses” (Lipovetsky, 1989, p. 39).

El hombre ha sido sometido a la supremacía de la tecnología conformando en la sociedad una epidemia de estupidez que se extiende, cuyo único antídoto es la educación, pues sin educación las personas son más vulnerables porque como carecen del mundo interior que ella construye,” quedan limitadas al espacio enrarecido de su experiencia cotidiana con las tecnologías” (Etcheverry, 1999, p. 75) de ahí que fácilmente hemos pasado de la lógica del aprendizaje, a la lógica de lo efímero.

El funcionalismo en el aula

Sabemos que las instituciones de educación en México así como en el resto del continente y del mundo han tenido grandes transformaciones en sus formas de organizarse y ser vistas dentro de la sociedad, pasando desde la Academia Platónica en los Jardines de Academo hasta lo

que hoy en día se conoce como centros Universitarios, muy alejadas de lo que inicialmente se planteaba en la Academia al tener como finalidad hoy en día la instrucción y capacitación de profesiones ya determinadas dentro de la comunidad. Así “la educación se transforma en un prerequisite para el desarrollo económico, en una variable más de la educación del desarrollo” (Puiggrós, 1994, p. 37), siendo las universidades centros de fabricación de utilidades que serán provechosas para el pueblo mismo y el mundo global. Pero esta razón educativa tiene una finalidad sustancial cuyo origen trasciende las fronteras de nuestro país, centrando sus raíces en el capitalismo predominante y fundado en la lógica de la teoría funcional estructuralista que rigen nuestra sociedad.

A partir de lo anterior, las universidades se transforman en fábricas donde se moldea y se va creando un ser con cierto cúmulo de conocimientos, habilidades y destrezas, las cuales le van a permitir ser un sujeto que desempeñe actividades, que generen un desarrollo económico, para mantener el equilibrio hacia el progreso de la sociedad, finalidad misma de la teoría funcionalista cuyo origen teórico data de los trabajos del sociólogo estadounidense Talcott Parsons (1974), quien sostenía que las sociedades tienden a la autorregulación, así también a la interrelación constante de todos sus elementos (mantenimiento de patrones, integración, metas, adaptación), siendo éstas autosuficientes solamente hasta el punto en que, por lo general, pueda „contar con realizaciones de sus miembros que contribuyan adecuadamente al funcionamiento societario” (p. 18).

Así el aprendizaje de los roles, los comportamientos deseables e indeseables, se dan a partir del proceso de socialización, que inicia desde que se es niño, donde cada sujeto (agente, ya que está dotado de voluntad para actuar) aprenderá su posición “estatus” en la estructura social,

lo que se espera del sujeto, lo que se castiga, de modo que pueda satisfacer las funciones que la sociedad necesita para funcionar.

En ese sentido la escuela se convierte en un centro de selección, estratificación y formación hacia el trabajo, en una escuela funcional, donde sólo es imprescindible la acumulación necesaria de saberes para poder repetir patrones sociales, que por un lado son generadas por las capacitaciones; por el otro, constituye una agencia de colocación que hoy los nuevos modelos basados en el trabajo, derivado del capitalismo proliferante, pugnan como caminos hacia la felicidad de las personas deseosas de acumular sólo bienes materiales y capital, esto es fundamentado por el desempeño de los papeles caracterizado por el utilitarismo otorgado a las acciones que deben sostener el orden establecido en las sociedades. En este caso vemos que “el objetivo principal de las instituciones es la utilidad, la ganancia, convirtiéndonos en servidores de la moda” (Nietzsche, 1977, p. 80). Así el educando es visto como un recipiente donde sólo es necesario verter saberes, conocimientos, pero “siempre en la medida que sirva para la repetición y el desarrollo de trabajos ya elaborados donde el alumno no sea capaz de pensar por sí mismo pues se está acondicionado por la cultura del silencio” (Freire, 1970, p.23).

METODOLOGÍA

El presente estudio de investigación busca llegar al análisis de un fenómeno o problemática, el cual hemos ido percibiendo a partir de nuestras experiencias personales y profesionales, y que a través de la metodología, fundamentaremos de tal forma que lleguemos al conocimiento de los factores que intervienen en la adopción de culturas fatalistas en los estudiantes universitarios. Esta ordenación lleva implícita métodos, enfoques, diseños, los cuales nos irán orientando para conocer los factores que intervienen en la adopción de culturas fatalistas

en los estudiantes universitarios de la Licenciatura en Ciencias, en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

La metodología, en tanto paradigma de investigación, encierra no sólo los procedimientos y técnicas para recolectar información, o el procedimiento para analizar lo encontrado. Además implica una serie de principios filosóficos sobre el mundo y la manera en que se conoce; es así que al investigar cualquier aspecto social, estos principios determinan la manera de acercarse a lo que se quiere conocer. “Tradicionalmente en la investigación, encontramos dos paradigmas para abordar los fenómenos de estudio, el cuantitativo o positivo y cualitativo que integra en su seno a los paradigmas interpretativo, crítico, hermenéutico, fenomenológico y emergente” (Bisquerra, 1989, p. 51). Sin embargo en las ciencias sociales, el paradigma positivista a partir de sus concepciones de explicación, predicción y control, comienza a perder su predominio y es reemplazado por los términos de comprensión, significado y acción. De ahí que el paradigma cualitativo representa para la investigación social aquella orientación metodológica que permite la comprensión del complejo mundo de la experiencia humana: “cómo las personas viven, experimentan, interpretan y construyen los significados del mundo social, y cómo éstos son integrados en la cultura, el lenguaje y las acciones de los actores sociales” (Latorre, Antonio y Cols, 1996; p. 197). Su meta es lograr imágenes multifacéticas del fenómeno social estudiado tal como se manifiesta en las distintas situaciones y contextos sociales. Para comprender una situación tratan de capturar lo que las personas dicen y hacen, es decir, los procesos de interpretación que utilizan para construir la realidad (Maykut y Morehouse, 1996).

Pero más que circunscribir la investigación a paradigma, es necesario aclarar que “no se trata de obtener un saber vacío de cuál es el objeto [...] el método tiene que surgir con la confrontación con las cosas” (Heidegger, 1994; p.62), es decir del conocimiento de nuestro

objeto de estudio, de ahí la importancia de la metodología cualitativa, pues la metodología cualitativa rechaza la pretensión, frecuentemente irracional, de cuantificar toda realidad y destaca, en cambio, la importancia del contexto, la función y el significado de los actos humanos.

Por lo tanto esta investigación comprende el estudio de los factores sociales, culturales y pedagógicos-curriculares que intervienen en la adopción de culturas fatalistas en los estudios universitarios, desde la mirada del estudiante, quien describirá a partir de sus significados, cómo ha sido el proceso de adopción de la cultura fatalista, hasta convertirse en formas de ser y estar en la universidad. Para poder llegar a la esencia misma del fenómeno estudiado, recurrimos a dos enfoques cualitativos, que permitirán abordar la problemática desde la peculiaridad de sus actores. Adoptamos por ello, el enfoque sociológico desde la teoría estructural funcionalista, y el enfoque hermenéutico fenomenológico. Estos enfoques tienen en común la posibilidad de estudiar el fenómeno desde la posición del sujeto que vivencia la situación, y es sometido a un sistema social que configura sus comportamientos. De ahí que la hermenéutica fenomenológica permita situarse en el marco de referencia interno del sujeto que lo vive y experimenta, interpretando los significados que éstos dan al problema desde el análisis de los símbolos que moldean a las sociedades (Martínez, 2002). Y en cuanto al estructural funcionalismo, se afirma que toda actividad del sujeto de la que él habla se enraíza en una estructura presubjetiva y pre individual de signos, de modo que más que hablar –es decir, tener la iniciativa y disposición de sí mismo–, “el sujeto es hablado, dirigido por múltiples estructuras de todo tipo depositado en el lenguaje” (Heidegger, 1994, p.87).

Tipo y diseño de la investigación

El presente trabajo de investigación será no experimental, con un diseño descriptivo. Pues “el diseño descriptivo tiene como objeto determinar el estado en que se hallan los fenómenos,

con sus interrelaciones, y los cambios que se producen en el transcurso del tiempo” (Bisquerra, 1989, p.147). Éste se basa fundamentalmente en la observación que nos permitirá deslumbrar la génesis del comportamiento colectivo y la dinámica de los grupos sociales, remontándonos a la corriente sociológica, conocidos como hechos sociales, que al fin y al cabo son las diversas y variadas formas en las que los hombres viven, “se organizan y se distribuyen en grupos más o menos vastos, institucionalizados, con fines y objetivos genéricos o específicos, así como procesos de cambios y comunicaciones diferentes” (Santoro, 1956, p. 7). Pues bien, siguiendo lo expuesto por Santoro en sus Bases de la Sociología Científica estos fenómenos son variables en el tiempo y el espacio, así como mutables en cuanto a sus características y procesos estructurales.

Cuyo objetivo consiste en llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes “a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas, recogiendo los datos sobre la base de una hipótesis o teoría, exponiendo y resumiendo la información de manera cuidadosa para luego analizar minuciosamente los resultados, a fin de extraer generalizaciones significativas que contribuyan al conocimiento” (Dalen, y Meyer; 1981), que será el resultado del presente trabajo.

Así mismo nuestro trabajo es de tipo no experimental, en la cual no se construye ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación por quien la realiza (Sampieri, 2010), por lo tanto analizaremos la situación actual de los universitarios dentro de las aulas educativas sin hacer ninguna manipulación o intervención que condicione los resultados.

Universo de estudio

En la investigación planteada, nuestra la población de estudio estará comprendida por los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, de la División Académica de

Educación y Artes, en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, ubicada en Av. Universidad s/n, Zona de la Cultura. Villahermosa, Tabasco. Dentro de la cual la muestra se obtendrá a través de un muestro no probabilística, teniendo en cuenta que la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de aspectos relacionadas con las características e intereses propios de la investigación. Fundamentamos este tipo de muestra desde la visión de Sampieri (2010), quien sostiene que estos procedimientos no son mecanizados ni con bases de fórmulas. Además hemos de tener en cuenta que las muestras probabilísticas se prestan más dentro de estudios cuantitativos experimentales, donde las variables y los fenómenos son controlados, en cambio las muestras no probabilísticas se adaptan a los estudios cualitativos, haciendo hincapié que la muestra dependerá de la decisión de los investigadores. Es ese sentido, la muestra de la investigación se integra por dos grupos escolares elegidos de forma intencional o selectiva por los investigadores, con la finalidad de compararlos, dentro de estos, un primer grupo lo integrarán alumnos del primer ciclo y un segundo grupo alumnos de noveno ciclo, pues se está buscando describir los cambios que se generan al ingresar a la universitaria y durante la formación hacia el egreso, donde se interpretará y comprenderá los cambios sustanciales que esto conlleva dentro del estudiante.

Del planteamiento anterior, el lector podría llegar a pensar en el inconveniente de que nuestra muestra no generalizará a la población de estudio, pero de acuerdo a Rojas Soriano (1976) dentro de este tipo de muestreos se encuentran: a) el de cuotas y b) el intencional y selectivo, y como hemos señalado anteriormente emplearemos el intencional selectivo, considerando que ésta “se utiliza cuando se requiere tener casos que puedan ser representativos de la población estudiada” (Soriano; 1976, p. 297), en donde “la selección se hace de acuerdo al esquema del trabajo del investigador” (ibíd., p. 297). Por ello la necesidad de seleccionar los dos

grupos para comparar y analizar los procesos que conllevan la generación de estos estados fatídicos en dicho licenciatura.

Instrumentos de recolección de datos

Dentro de un trabajo de investigación es necesario realizar la recogida de datos, con la finalidad de obtener la información que será analizada para así poder probar hipótesis o en caso contrario refutarla. Sin embargo, en el diseño de los instrumentos se debe ser cuidadoso en la elección de uno o más instrumentos, pues bien el volumen y el tipo de información cualitativa que se recabe en el trabajo de campo, –y en su defecto los instrumentos- deben estar plenamente relacionadas por los objetivos y las hipótesis, o de lo contrario “se corre el riesgo de recoger datos de poca o ninguna utilidad para efectuar un análisis adecuado del problema” (Soriano, 1976, p. 197).

Hemos de clasificar las técnicas e instrumentos con los que se recolectarán datos que confieran a la investigación planteada en primaria y secundaria: la primera “es aquella que el investigador obtiene directamente mediante cuestionarios, cédulas de entrevistas, guías de investigación y el segundo tipo de información se extrae de fuentes documentales” (Soriano, 1976, p. 198) las que complementan a la primaria y sirve de base para efectuar el análisis del problema. Para obtener la información primaria, hemos seleccionado como instrumentos de recolección de datos la entrevista, a través de la técnica del cuestionario.

Diseño del cuestionario

El cuestionario que elaboraremos estará comprendido por una serie de preguntas abiertas cuyas respuestas permitirán ser interpretadas y comprendidas a partir de la hermenéutica fenomenológica con la finalidad de obtener la información necesaria y diversificada que permita el conocimiento de nuestro fenómeno de estudio, pues como afirma Dieterich (1996; p. 186) “la

cantidad de preguntas así como su estructuración están determinados por los intereses de conocimiento del investigador”, o para ser más preciso por las hipótesis que pretende contrastar, de ahí que empleemos el cuestionario y el tipo de preguntas elegidas.

Las categorías dentro de la investigación, como unidades significativas nos permitirán dar sentido a los datos, reducirlos, compararlos y relacionarlos, en donde “Dar sentido a los datos” implica estructurar, exponer, extraer, y confirmar conclusiones comprensivas, argumentadas y sustentadas en la información recolectada y generada. Las categorías se entienden como ordenadores epistemológicos, campos de agrupación temática, supuestos implícitos en el problema y recursos analíticos, y se conciben como “construcciones para ordenar el mundo vivido y al mismo tiempo como una visión anticipada de dicho mundo” (Álvarez, 1993; p. 274, citado en Galeano M. M., 2004; p. 38). En cuanto a los indicadores, éstos “han de traducirse en recopilación de información adaptadas al método que se emplee” (Heinemann, 2003; p. 96). Dichas categorías se clasificarán en: social, cultural, pedagógico y curricular.

RESULTADOS

De acuerdo a las entrevistas realizadas por medio de una batería de preguntas presentadas con antelación a los informantes claves, y la revisión de la literatura actual sobre el postmodernismo, hemos rescatado información muy importante sobre las visiones de los estudiantes de primer y noveno ciclo, constatando diferentes puntos de vistas, pues de igual manera hemos procedido a entrevistar a docentes claves, los cuales han opinado sobre el tema.

Estos resultados han sido variados, pues de acuerdo a la literatura revisada nos damos cuenta que la sociedad general vive en un estado de apatía, desinterés y desesperanza, donde simplemente reina la quietud de las acciones de cada miembro del sistema social, cumpliendo la

función asignado por el mismo. Resultado de la estratificación social que se genera dentro de las instituciones escolares, entre ellas las universidades, así como también de la representación de los símbolos sociales que se gestan alrededor de los sujetos que intervienen en ésta. Así mismo de acuerdo a los docentes y los estudiantes, existe una desvinculación con el mundo de afuera, y lo que se desarrolla dentro de la institución, esto debido a una falta de interés por parte de docentes y alumnos, así como de la misma administración académica.

Esta transición hacia la fatalidad, donde el cumplimiento de funciones y roles es indispensable de acuerdo al sustento teórico del funcionalismo, es resultado del desencanto por parte de los estudiantes dentro de la universidad, quienes no encuentran un sustento real, al ver que los profesores no cumplen su papel, al ver que no existe una coherencia por parte de los programas y contenidos de estudios con la realidad que se dibuja fuera del aula. Podemos apreciar en la tabla 1, las categorías e indicadores con los cuales se conformó el instrumento de investigación, el cual después de ser aplicado nos develó que tanto profesores como estudiantes están de acuerdo que existe un fatalismo, entendido como una manifestación de actitudes de desinterés, quietud y pasividad, lo que genera a largo plazo un estado de fracaso en el campo profesional, al no tener desarrollado el conocimiento, las herramientas y las habilidades que la universidad busca desarrollar, pero que dentro de esta transición hacia el egreso los alumnos desprecian e ignoran. Resultado también de las formas de comportamiento de los docentes, donde la mayoría ha ido desplazando su papel como mediador entre el conocimiento, al solo centrar un papel más bien de manejo hacia sus propios interés. Donde de acuerdo a nuestras observaciones como docente y alumno, hemos identificado ventas de calificaciones, intercambio de productos o “favores” entre docentes y alumnos, así como chantaje hacia estos, argumentando

diferentes escenarios, donde el estudiante ante la incertidumbre de estas acciones accede de manera ciega y cae en este juego que lamentablemente, es un factor más que genera esta cultura.

Tabla 1. Categorías e indicadores del instrumento de investigación.

CATEGORÍAS	INDICADORES
Social	Conflictos de poder en el aula
	Relaciones sociales
Cultural	Situaciones socioculturales que intervienen en la formación profesional
	Estratificación en el aula
	Modelo educativo tradicionalista
Pedagógico	Modelo educativo de la UJAT
	<i>Dialogicidad</i> con los estudiantes
Curricular	Sobreexplotación del currículo flexible

Fuente: Propia del autor, mayo del 2013.

Vemos de igual manera, que este fatalismo se genera en la transición universitaria, pues los estudiantes del primer ciclo nos han informado que ellos tenían una idea previa, y que a pesar que no encontrar el panorama previsto en los pocos meses de estar en este nivel escolar, aún tienen la esperanza de encontrarse con aquello que buscan dentro de la institución, pero que al comparar con el argumento que nos han dado los estudiantes de noveno ciclo, quienes han manifestado desencanto y desilusión con la misma licenciatura en Ciencias de la Educación, nos damos cuenta durante la transición de los primeros, se irá desarrollando estos pensamientos, al ir descubriendo las faltas y las „realidades“ que se viven en las aulas de nuestra universidad.

Así mismo, algunos profesores se han mostrado optimistas, otros han argumentado que realmente sí existe una fatalidad, entendida ésta como un estado de quietud; para otros como una cultura de predisposición y resignación con los compromisos diarios en la universidad. Pero

todos han confluído en que dentro de la universidad se viven escenarios que están desvinculados con los escenarios laborales que se desarrollan más de nuestras aulas de clases, lo que está generando alumnos no preparados, no desarrollados, lo que dará como resultado un fracaso profesional, al no poder defenderse en el mundo laboral, el cual exige ciertas habilidades, herramientas y conocimientos, que la Licenciatura en Ciencias de la Educación no desarrolla.

CONCLUSIONES

La presente investigación fue un informe preliminar de los factores que están generando culturas fatalistas dentro de nuestra institución educativa, específicamente en la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Lo que ha develado una serie de factores que están generando estas formas de ser y estar en nuestra institución, el cual lamentablemente está creciendo cada vez más y se está mostrando en los niveles de deserciones por parte de los estudiantes en nuestra institución educativa, y la gran tasa de desempleo que viven nuestros egresados.

También producto de los actuales sistemas sociales que rigen nuestro mundo globalizado, que sin duda alguna, centra el papel de la escuela como centros de adiestramiento y capacitación, generando solo conflictos sociales dentro de los sujetos que integran ésta, al ver que solo unos pocos alcanzarán un papel importante dentro del sistema y otros solo cumplirán su función asignada, resultado de la estratificación social que se vive dentro de las aulas. Lo cual fomenta que el papel de las escuelas pierda su valor y solo se tome como vínculo hacia la obtención de estatus social, transformando la universidad como un vínculo, donde lo primordial es vivir en el hoy, sin pensar en el mañana. Lo que es una forma de manifestar el fatalismo, al no tener una perspectiva hacia el futuro.

Así mismo, se da pauta para seguir indagando sobre este tema que se abre como un nuevo campo de estudio diverso, al centrar múltiples características y factores que deben ser analizados y reflexionados, porque consideramos que estas formas de actuar se dan en menor o mayor grado en los diferentes escenarios universitarios dentro de nuestro país, así como del mundo entero.

REFERENCIAS

- Ayala, C., R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias Revista de Investigación Educativa, vol. 26, núm. 2, Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica. Murcia, España.
- Bauman, Z. (2007). Tiempos líquidos. España: Tusquets Editores.
- Blanco, A.; & Díaz, D. (2007). El rostro bifronte del fatalismo: fatalismo colectivista y fatalismo individualista. Psicothema, año/vol. 19, número 004 Universidad de Oviedo. Oviedo, España. Recuperado en <http://redalyc.uaemex.mx>
- Bisquerra, R. (1989). Metodología de la investigación educativa. Barcelona, España: Ediciones CEAC.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2009). Los herederos: Los estudiantes la cultura. México: Siglo XXI Editores.

Buendía, E., Et Al. (1998). Métodos de investigación en psicopedagogía. España: Mcgraw-Hill.

Castañeda, G., J. (2012). Mañana o pasado. El misterio de los mexicanos. México: Aguilar.

De Alba, A. Et Al. (1995) Posmodernidad y educación. D.F. México: Porrúa Editores.

Dieterich, S., H (1996). Nueva guía para la investigación científica. México: Ariel.

Enguita, M. F. (1998). La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo.
México: Siglo XXI Editores.

Etcheverry, G. J. (2000). La Tragedia Educativa. México: Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (1970). Pedagogía del Oprimido. D.F. México: Siglo XXI Editores.

Galeano, M., M., E. (2004). Diseño de Proyectos en la Investigación Cualitativa. Medellín,
Colombia: Fondo Editorial Universitaria EAFIT.

Giroux, H. (1992). Teoría y resistencia en la educación. México: Siglo XXI Editores.

Gras, A. (1985). Sociología de la educación. Madrid, España: Narcea.

Heidegger, M. (1994). Introducción a la investigación fenomenológica. Barcelona, España: Síntesis.

Jamenson, F. (1991). El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado. Barcelona, España: Paidós.

Latorre, B., A. Et Al. (1996). Bases Metodológicas de la Investigación Educativa. D.F. México: Experiencia.

Lipovetsky, G. (1983). La era del vacío. Barcelona, España: Anagrama.

Marrero, A. (2012). La otra “jaula de hierro”: del fatalismo de la exclusión escolar a la recuperación del sentido de lo educativo. Una mirada desde la sociología. DOSSIÊ Sociologías, Porto Alegre, año 14, no29, ene. /abr. 2012. Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República Oriental del Uruguay.

Mclaren, P. (1984). La vida en las escuelas. México: Siglo XXI editores.

Mclaren, P. (1997). Pedagogía crítica y la cultura depredadora. Barcelona, España: Paidós.

Mèlich, J. C. (1994). Del extraño al cómplice. Barcelona, España: Paidós.

- Martínez, M., M. (2002). La Investigación Cualitativa etnográfica en Educación. Manual teórico-práctico. México: Trillas.
- Nietzsche, F. (Ed.) (1977). Sobre el porvenir de nuestras escuelas. Barcelona, España: Tusquets editores.
- Palmer, R. (1969). ¿Qué es la hermenéutica? Teoría de la interpretación en Schleiermacher. Dilthey, Heidegger y Gadamer. Madrid, España: Arcos S.L.
- Parsons, T. (1974). El sistema de las sociedades modernas. México: Trillas.
- Paz, O. (1950). El laberinto de la soledad. D.F. México: Fondo de Cultura Económica.
- Poncela, F., A. (1995). La investigación social: caminos, recursos, acercamientos y consejos. México: Trillas/UAM.
- Puiggrós, A. (1994). Imperialismo, educación y neoliberalismo en América latina. México: Paidós.
- Ramos, S. (1934). El perfil del hombre y la cultura en México. D.F. México: Planeta S.A. de C.V., Colección Austral.

Rodríguez, G. Et Al. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga, España:
Ediciones Aljibe.

Rojas, S., R. (2000). Guía para realizar investigaciones sociales. D.F. México: Plaza y Valdés
S.A. de C.V.

Sánchez, J. (2005). El fatalismo como forma de ser -en el- mundo del latinoamericano. Revista
psicogente. ISSN 0124-0137 Corporación Educativa Mayor del Desarrollo Simón
Bolívar.

Santoro, G. (1956). Bases de la sociología científica. Revista de filosofía de la Universidad de
Costa Rica. No. 2 Vol. 6. Costa Rica.

ENTORNO SOCIAL Y FORMACIÓN UNIVERISTARIA

Vázquez, D. ¹

Facultad de Artes Visuales de la Universidad Autónoma de Nuevo León

dano779@hotmail.com

Trabajo preparado para su presentación en Primer Congreso de Investigación Educativa RIE-
UANL

Eje temático: Educación, Sociedad y Cultura. Sublínea de investigación: Educación y violencia
Social.

RESUMEN

La ponencia se centra en la actividad del productor visual y su responsabilidad social como un profesional de la imagen y el como a través de proyectos de arte en el espacio público se pueden practicar y desarrollar las competencias que denotan la responsabilidad social, el pensamiento crítico, actitud de compromiso y respeto hacia la diversidad de prácticas sociales y culturales etc. La visión personal de cuál es el estado actual de la sociedad y nuestro entorno se puede convertir en un discurso artístico capaz de llegar a un espectador no especializado al sacar de su contexto galería-museo la obra de arte y llevarla al espacio público. Los temas abordados por los estudiantes durante el proyecto están inmersos en la realidad que viven y propician un puente con los transeúntes que puede invitar a la reflexión sobre cómo están las cosas en la ciudad, como actuamos o hemos dejado de actuar y lo importante de la participación ciudadana en las propuestas de cambio. El como vemos y afectamos nuestro entorno es la mayor responsabilidad social de todo ciudadano.

Palabras clave: Responsabilidad social, arte público, competencias, contexto social, intervención pública.

INTRODUCCIÓN

El ser humano es un animal cultural, los comportamientos pueden aprenderse y modificarse, la variedad relativa del comportamiento de la humanidad es más vasto que otras especies. El hombre en su convivir crea y refleja el ambiente en el que se desenvuelve, si éste ambiente es un espejo del individuo entonces es como un espacio de educación que influye en la modificación del comportamiento, brinda conocimientos y a la vez modifica el espacio social. La ciudad puede ser un lienzo en donde se presenta y representa nuestro pensar y sentir como ciudadanos, es un espacio de aprendizaje colectivo.

El ser humano lucha contra los mismos de su especie de una manera irracional. Para Desmond Morris (2004) “la perdida de la personalidad social en las supertribus” (p. 118) es una de las causas que orillan a la violencia entre grupos. En nuestra actualidad los índices de violencia en nuestro país se han acrecentado de manera insólita, entre la lucha entre cárteles, mafias más la corrupción de nuestras autoridades han cambiado nuestra percepción del espacio social; la estética de la vida cotidiana se convertido en una estética del miedo. Cuando el espacio social era el de una tribu los integrantes de la misma tenían fines comunes, se conocían entre ellos y tenían labores bien diferenciadas y estructuradas que aseguraban la supervivencia de la misma. En la actualidad un hombre sigue siendo un hombre, y una familia es todavía una familia, pero una tribu ya no es una tribu es una supertribu; sus integrantes ya no se conocen entre sí, acaso se interesan un poco en el vecino. Los intereses comunes son cada vez más individuales y dirigidos a cierto nivel socioeconómico. Si queremos llegar a comprender la barbarie de nuestros conflictos nacionales, debemos examinar, las condiciones en las cuales ahora se desarrolla la vida cotidiana. La percepción simbólica de nuestras ciudades ha cambiado y de esta manera la percepción de sus ciudadanos e individuos. Recuerdo que hace 5 años al preguntar a mis

estudiantes como era su percepción de Monterrey contestaban que era una ciudad industrial, de gente trabajadora, ahorrativa “algo codos”, alegre y con acento un tanto golpeado; ahora al hacer la misma pregunta la respuesta es que: “es una ciudad insegura, violenta ya no se puede salir a la calle, siempre hay bloqueos, balaceras y robos, prefieren ya no salir después de cierta hora o a ciertos lugares”. Se ha perdido el sentido de pertenencia a la ciudad. Para conocer y desarrollar el compromiso con el entorno social de los estudiantes de la especialidad en fotografía de la licenciatura de Lenguajes Audiovisuales de la Facultad de Artes Visuales de la Universidad Autónoma de Nuevo León diseñe un ejercicio de intervención pública a través de una obra fotográfica que refleja las preocupaciones personales del estudiante sobre su contexto social y la forma de vivir actual del ser humano. Dichas prácticas forman parte de mi investigación doctoral Titulada: Uso del espacio público para el consumo-recepción del arte.

MARCO TEÓRICO

El marco teórico está conformado por diversos autores que analizan el espacio social y el comportamiento humano, la producción simbólica del objeto fotográfico y el círculo del arte entre su producción validación y consumo. Se utilizan las teorías del comportamiento del ser humano de Desmond Morris donde hace una comparación de la forma de actuar del ser humano y los animales, en especial la comparación del concepto de tribu y supertribu. Las conclusiones del Prof. Philip Zimbardo que realizó en base a un experimento de psicología social donde dejó dos autos abandonados en la calle, misma marca, modelo y hasta color; uno ubicado en el Bronx, zona conflictiva reconocida por sus niveles de pobreza y delincuencia de Nueva York y otro en Palo Alto California un espacio social totalmente contrario al de Nueva York. Las reflexiones de Teresa del Conde entre el arte por el arte y el arte social y sus persecuciones en las sociedades

contemporáneas en la lucha entre la legitimación y hegemonía del arte y la democratización del mismo. Joan Costa y la categorización de la fotografía como registro y como construcción, la polarización de lo sumiso y lo superviso en la producción fotográfica, en que niveles la fotografía construye o registra la realidad aparente del mundo. La teoría de la ventana de Ortega y Gasset que muestra la deshumanización del arte contemporáneo o el arte por el arte y deja de lado la prosaica convirtiéndose en un arte de élite. Por último la teoría de las cinco pieles de Hunterwasser donde categoriza la manifestación del ser interior, el lugar del individuo en su comunidad y en el mundo.

METODOLOGÍA

Se ha realizado la práctica de la intervención pública con fotografías desde hace 2 años para esta ponencia se ha seleccionado algunas de las obras que tienen relación con diversos tipos de violencia o posturas que tienen como tema la vida social. Los seminarios de discusión forman parte fundamental del desarrollo del proyecto cada estudiante lee el texto de Desmond Morris el Zoo Humano, el facilitador les comenta la teoría de la ventana rota del profesor Zimbardo y la de la ventana de Ortega y Gasset; durante los seminarios los estudiantes discuten junto con el facilitador los posturas de cada autor y a través del análisis de la obra del artista Hunterwasser se revisa su teoría de las 5 pieles y el compromiso de un creador cultural con su entorno. Cada estudiante posteriormente trabaja un discurso para un proyecto personal a través de un formato de anteproyecto diseñado por el facilitador que permite establecer sus opiniones sobre un tema particular, como se llevará a cabo la codificación decodificación de las palabras a las imágenes fotográficas y el espacio social (el lugar público en la ciudad) en el cual el estudiante piensa montar su obra para que sea percibida por los transeúntes. Estos proyectos de discuten

grupalmente para evaluar la pertinencia en base al lugar donde se piensa instalar la obra, el paso del discurso en palabras al discurso en imagen y los diversos puntos de vista entorno a cada tema seleccionado. Una vez aprobado el anteproyecto se imprime la fotografía y se instala en el espacio público, el estudiante lleva a cabo una observación participante y un registro en video, fotografía o grabación sonora sobre cómo la gente percibió y se apropió del discurso de la obra. En un seminario posterior los estudiantes presentan los documentos obtenidos de la observación participante y se discute grupalmente los resultados de llevar la obra de arte a la calle.

RESULTADOS

Concebida tradicionalmente como una duplicación fotoquímica o electrónica y bidimensional de la percepción visual instantánea y monocular, la fotografía puede ser definida, contemporáneamente como una tecnología comunicativa que permite fijar ópticamente un fragmento del universo visual, para perpetuarlo en el tiempo y el espacio. Una técnica para representar la realidad con un alto nivel de iconicidad, que repite mecánica y/o electrónicamente lo que nunca jamás podrá repetirse existencialmente. Surge entonces, como un refuerzo de la memoria. En la actualidad casi todo el mundo tiene una cámara incluso todo el día ya que muchas personas cuentan con algún dispositivo como el celular (supergadget de nuestro tiempo) que tiene una cámara incluida, con ésta; producen textos fotográficos usándola como si fuera algo para lo cual se hallan preparados de modo natural, como vivimos rodeados de imágenes producirlas y distribuirlas es algo habitual. Como comenta Ortega (1998) “En cuanto empieza a existir el pensamiento, el ver, comienza a existir su objeto, lo visto” (p. 91) el mundo es lo que es para mí o ante mí, la fotografía es una manera de construir mundo, todos en sus páginas de redes sociales construyen a partir de su realidad-mundo objetos (fotografías) de lo visto (de lo visto en

el mundo a través de el pensarlo). La vida es lo que somos y lo que hacemos, vivir es lo que hacemos y nos pasa.

La fotografía puede cumplir dos necesidades culturales: la primera sería la de la memoria individual o colectiva a través de la difusión de la imagen que permite a otros compartir la experiencia visual del que fotografía y la segunda, es la de creación en donde el fotógrafo construye la imagen de manera parecida a como un pintor. Se apropia del mundo a través de reproducir su imagen, las vistas panorámicas como testimonio de una incursión o un viaje y cómo gratificadoras de la memoria del fotógrafo, muestran la función de recuerdo largamente dominante en la producción fotográfica de nuestra sociedad. Según Heidegger (2001) “El ocuparse con las cosas o de las cosas sólo es un modo muy determinado dentro del estar cabe ellas”. (p 83) Las cosas que capturamos mediante fotografías nos hacen parte de ellas.

En la fotografía coexisten dos mensajes, uno denotado en su analogía con la realidad visual y uno connotado que es el modo en el cual la sociedad da a entender lo que lee de él, por lo tanto en el mensaje fotográfico habría dos maneras de leer: uno sin código aparente o consciente que sería la imagen más análoga a la realidad, la de registro, como en el álbum familiar y la otra sería conscientemente codificada, la imagen artística y la comercial en las que ha sido trabajada la retórica y la semiótica, lo que Joan Costa (1991) caracteriza en su diferencia como la fotografía sumisa y la subversiva. La fotografía es una cristalización de la percepción y la memoria visual, y proporciona un acceso a la percepción ajena propiciando una memoria visual colectiva según el grado de su difusión y aceptación social.

El hecho de tomar fotografías, conservarlas o mirarlas puede aportar satisfacciones en cinco campos por lo común, interdisciplinarios y divididos para facilitar su estudio:

a) La protección contra el tiempo.

- b) La comunicación con los demás y la expresión de sentimientos.
- c) La realización de uno mismo.
- d) Prestigio social.
- e) La distracción o evasión.

Las imágenes tienen la función de hacer al mundo accesible e imaginable para el hombre, pero a la vez se convierten en una desinformación porque en vez de ser como un mapa se convierten en pantalla, es decir en lo que puede gozar de veracidad. Lo subversivo en la fotografía sería cuando la imagen en vez de buscar una representación de la realidad se quiebra en diversos sentidos como dice Ortaga (2007) “Una misma realidad se quiebra en muchas realidades divergentes cuando es mirada desde puntos de vista distintos.” (p. 15) La foto construida guarda en su naturaleza un discurso más allá de lo registrado por el proceso de la luz reflejada en los objetos, conlleva una manipulación de sus signos más allá del registro verosímil de la realidad, la interviene, la cambia y juega con ella, la fotografía construida requiere de los objetos o modelos que reflejen la luz pero así como el pintor hace con el cuadro, este tipo de fotografía construye sus propios sentidos, crea en torno a sí misma posibles puntos de vistas en posibles lecturas.

La visualización del resultado compositivamente, expresivamente y comunicativamente, fotografía algo para que sea visto es decir tengo que demostrar algo con ése click. En la fusión hombre-máquina, durante el breve click el fotógrafo cierra un ojo mientras por el otro ve por el visor y el lente, cámara y fotógrafo se fusionan para ser un sólo instrumento, un congelador de instantes. La puesta en escena, significa que lo fotografiado se captura para mostrarse, así como el cazador cuelga las cabezas de sus presas, el fotógrafo requiere de la puesta en escena para

demostrar dominio técnico, lo notable, el haber sido testigo de algo, lo que conoce o lo que piensa del mundo y su relación sensible con la sociedad, su entorno y contexto.

La fotografía como construcción es cuando se esta consiente del hecho de que la fotografía como un lenguaje visual tiene códigos y signos manipulables y que en definitiva por más objetivo o documental que se pretenda ser, siempre hay una grado de construcción dado por el mismo aparato técnico y el procedimiento, así como del acto fotográfico y la forma de presentar lo fotografiado o puesta en escena para el consumo, según Ortega (1998): “Que entre el sujeto que ve, imagina o piensa algo y lo visto, imaginado por él no hay semejanza directa; al contrario, hay una diferencia genérica.” (p 9) Lo vivido, lo observado y lo registrado fotográficamente nunca son lo mismo, aunque tenga el mismo tema, contienen diferentes realidades. El pensar y el acto de pensar algo no son lo mismo de manera que el ver la realidad y fotografiarla tampoco son lo mismo la realidad deviene ante el sujeto que ve pero también imagina lo que ve y la cámara registra parte de lo que cree ver el sujeto en esa realidad que deviene mediante el acto fotográfico.

Vivir en sociedad implica estar involucrado en la vida cotidiana y en el desarrollo del ambiente social, la producción visual es un referente de lo que se vive o desea vivir; desde las noticias que se pueden ver en la televisión hasta las fotografías personales que se registran todos los días para recordar algún evento de nuestra vida y que se distribuyen en las redes sociales. Los panorámicos publicitarios con sus imágenes todos los días en nuestros recorridos por la ciudad nos indican cómo debemos lucir, que debemos consumir, aspirar y en pocas palabras nos venden una imagen de cómo debemos ser. En una sociedad pensante es necesario formar una visión crítica y responsable en los ciudadanos, así como darles las herramientas para poder expresar dicha visión a los demás, según Canclini (1995) “la reflexión actual sobre la identidad y la

ciudadanía se va situando en la relación con varios soportes culturales, no solo en el folclor o la discursividad política”. (p 89) Ver lo que se construye o registra en imágenes es desarrollo de la identidad.

El arte moderno tiene el estigma de ser elitista, sólo para unos cuantos, destinado a permanecer en espacios cerrados con acceso “público” pero bajo una muralla invisible de prejuicios y suposiciones sociales. Incluso pareciera un instrumento de poder por su valor simbólico no en si en el discurso de la obra si no el valor simbólico que le da el mainstream para Ortega (2007) “Lo característico del arte nuevo desde el punto de vista sociológico , es que divide al público en dos clases de hombre; los que lo entienden y los que no lo entienden” (p. 10) A pesar de que el arte público existe desde hace muchos años y que tiene diferentes maneras de interpretarse desde su función social ya que algunos consideran los monumentos como arte público ya que esta en el espacio público, desde este ensayo consideraremos arte público aquellas propuestas contemporáneas que intervienen el espacio público y que hablan de “nosotros” del hombre de a pie, del transeúnte espectador (público no especializado) que al recorrer la ciudad para hacer sus quehaceres cotidianos encuentra imágenes que no están en el espacio galerístico o museístico. La obra de arte Del Conde (2000) “solo existe como tal para quienes poseen los medios para apropiársela, es decir, para quienes por razones de diversa índole experimentan esa necesidad cultural, estética, emotiva o lo que sea, de acercarse a la obra de arte, introyectarla y hacerla suya, fuera de toda posible posesión personal de la misma”. (p. 9)

Si una obra de arte se sale de su supuesto espacio determinado y dentro de su razón de ser tiene unos signos y un mensaje que hablan de lo cotidiano entra dentro de la línea del Arte social ya que su propuesta y discurso se preocupan por los ciudadanos y no por complacer o agradar a públicos especializados.

En la intervención pública a través de fotografías realizada por la estudiante Ana Rangel de la especialidad de fotografía de la licenciatura de Lenguajes Audiovisuales de la UANL titulada “sillas” Figura 1. fue una propuesta donde se aborda la pérdida de costumbres por la situación actual de violencia que se vive en la ciudad de Monterrey y que ha cambiado la forma de convivencia de la ciudadanía, en esta obra se registro una típica silla mecedora de metal el “objeto cultural” a través de una fotografía de registro y se colocó en la calle de manera doble una copia frente a la otra a modo de que pareciera que si hubieran personas sentadas así, estarían conversando una frente a la otra como hace años se acostumbraba cuando al caer el sol los vecinos salían a tomar el fresco y platicar, lo que solía ser una actividad social muy común “ahora por cómo está la ciudad la gente ya cuando es de noche ni sale, es más ya ni se conocen los vecinos” comentaba Ana Rangel durante la discusión grupal de estudiantes de la especialidad, muchos de los compañeros afirmaron esta situación y que esa vieja costumbre de salir a sentarse en las mecedoras a platicar y tomar el fresco al atardecer ya se ha perdido.

La dueña de la casa comento al ver las fotografías días después que ni se había dado cuenta de que estaban ahí, porque llega a su casa, se mete y ya no sale; comento que es cierto lo que pasa que ya no sale en la noche a tomar el fresco y a platicar con las vecinas que ya nadie en la colonia lo hace. La obra da cuenta de lo que se ha perdido lleva la noción de recuerdo de la fotografía a un grado más allá de lo documental o el registro ya que propicia que el ciudadano reflexione sobre como ha cambiado su entorno. Cómo reflexiona Christlieb (2005):

“Difícilmente esta sociedad ha producido felicidad, justicia o salud, ni siquiera riqueza: lo que verdaderamente ha producido es poder, es decir, una sustancia que no sirve para que uno haga lo que quiera, sino para que los demás no lo hagan”. (p. 115) El poder del arte y de la imagen son

un medio para reinterpretar, reflexionar y reconfigurar el espacio social en el cual nos desenvolvemos y del cual somos responsables.

Ortega y Gasset (2007) en la deshumanización en el arte describe la apreciación de la obra haciendo una analogía con ver a través de una ventana un paisaje, el espectador común ve el paisaje y se conmueve con el en vez de percatarse del cristal a través del cual esta mirando. Un ejemplo de esto es el análisis visual de la territorialidad en la obra de Yair Soria en su intervención Rufino Tamayo-Alameda donde descontextualiza a personajes transeúntes al capturarlos mediante el registro fotográfico y colocarlos en territorios culturales opuestos. Figuras 2 y 3. Nuestra constitución establece la libertad de libre tránsito sobre el territorio mexicano a cada ciudadano, sin embargo en la cotidianidad la práctica cultural es diferente, no somos “uno con otros” hay una barrera invisible como el cristal de la ventana de Ortega que condiciona el uso del espacio público. El registro de una paseante en la alameda de la ciudad de Monterrey fue impreso en tamaño real y colocado posteriormente a un lado de los andadores del parque Rufino Tamayo en San Pedro Garza García los transeúntes se extrañaron de ver a ese personaje ya que no correspondía al territorio en el cual fue colocado, su espacio social era otro, no pertenecía a la clase social que suele ir a parque. Al registrar y revisar la reacción del público Yair descubrió que había mucha extrañeza frente al personaje y que incluso los paseantes preferían alejarse de la foto cuando tenían que pasar por donde estaba montada la pieza, “como si fuera real le sacaban la vuelta” la contraparte del proyecto implicó hacer lo contrario; fotografiar a una transeúnte del parque Rufino Tamayo y llevarla de la misma manera al parque alameda en el centro de la ciudad de Monterrey y registrar lo que sucedía con los espectadores. Figuras 4 y 5 La reacción ante la descontextualización fue muy diferente.

La descontextualización de la muchacha registrada en el parque Rufino Tamayo y colocada en la alameda causó reacciones diferentes en los transeúntes, la figura fue tocada y mirada de manera muy diferente, “llamaba la atención de los espectadores quienes se acercaban e interactuaban” comentó Yair. La obra puso en evidencia que existen unos territorios culturales que se convierten en territorios físicos en nuestra ciudad y el actuar en sociedad cambia mucho de uno a otro.

CONCLUSIONES. EL ARTE SOCIAL COMO ALTERNATIVA.

Los estudiantes de la especialidad de fotografía al desarrollar un proyecto para un espacio social y con un tema social no solo apreciaron la potencialidad de la producción del discurso artístico y los alcances de éste mismo al sacarlo de los espacios predeterminados para el arte sino que asimilaron la importancia del papel del productor visual como un profesional de la imagen que tiene un compromiso con su sociedad y como ciudadano pensante puede y debe compartir sus puntos de vista; uno de esos canales o medios es la producción artística colocada en el espacio adecuado para su mejor apreciación. En éste sentido un arte social que se relaciona, narra o remite su razón de ser a la vida cotidiana es un arte capaz de captar la atención de un transeúnte que al ver la obra en la calle puede relacionarse con ella, hacer del mundo exterior una interiorización, dialogar y en el mejor de los casos convertirse poco a poco en un nuevo público de arte.

Mediante la puesta en escena de la fotografía en la misma calle se fomenta una interacción distinta con la comunidad, es decir llevar la práctica de un productor visual a la búsqueda de esa reconfiguración de la apreciación estética de la ciudad que en éste momento es

una percepción de violencia e inseguridad. ¿Cómo utilizar esta problemática social para aprender bajo la acción el dominio de la visualidad?

Estamos en una época de oportunidad donde podemos usar como docentes y productores los problemas de nuestro ambiente social para reflexionarlos con nuestros estudiantes a través de la producción de arte público, reconfigurar la percepción del espacio social, invitar a participar al vecino transeúnte en la obra, a provocar una publicidad diferente sobre el quehacer cotidiano.

REFERENCIAS

Costa, Joan. (1991). La fotografía entre la sumisión y la subversión. México D.F. Trillas-Sigma.

Christlieb, P. (2005). La velocidad de las bicicletas. México D.F.: Vila editores.

Del Conde T. (2000) ¿Es Arte? ¿No es Arte?. México D.F. Museo de Arte Moderno.

CONACULTA. INBA.

García, Canclini, N. (1995). Consumidores y Ciudadanos: México D.F. Grijalbo.

Heidegger, M. (2001). Introducción a la filosofía. Valencia. España. Frónesis.

Ortega y Gasset J. (1998) ¿Qué es filosofía? México D.F. Porrúa.

Ortega y Gasset J. (2007). La deshumanización en el Arte. México D.F. Porrúa.

Figuras.



Figura 1. Sillas.



Figura 2 Muchacha fotografiada en la alameda mondada a tamaño real en el parque Rufino Tamayo.



Figura 3 Registro de reacción de un transeúnte al ver una figura descontextualizada.



Figura 4 Un espectador examina la reproducción fotográfica como si fuera una persona real.



Figura 5 Un espectador interactúa con la reproducción fotográfica.

LA PROBLEMÁTICA DE LA VIOLENCIA EN LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA EN EL ESTADO DE NUEVO LEÓN

Lievano, M.¹, Duque, M.², Shears, M.³ y Castro, K.⁴

1, 2, 3, 4 UANL, Psicología, "Monterrey", México

marliev2012@gmail.com

Trabajo preparado para su presentación en el Primer Congreso Internacional de Investigación
Educativa RIE-UANL.

Eje Temático: 1. Educación, Sociedad y Cultura.

b. Educación y violencia social

RESUMEN / ABSTRACT

En México una gran cantidad de jóvenes vive con incertidumbre y desazón, lo que se traduce en una suerte de anemia social. Las principales exigencias de este sector son educación y empleo ante un contexto de crisis económica que restringe sus expectativas a futuro, lo cual, entre otras variables, se refleja en la violencia de la sociedad en que vivimos.

La juventud es un tiempo crucial para la construcción de identidades de género y pautas de relación de pareja, por lo cual es importante iniciar un contacto dialógico con los jóvenes sobre cómo constituir relaciones no violentas.

En esta investigación se realiza la aplicación y análisis de instrumentos de medición que puedan plasmar de forma confiable y válida los factores relacionados con la violencia urbana de los jóvenes estudiantes de Secundarias en el Estado de Nuevo León, dado que una cantidad de ellos posteriormente serán estudiantes en las preparatorias de la UANL, es decir, pretendemos realizar un diagnóstico para establecer y generar las mejores estrategias de intervención en el ámbito educativo.

Palabras clave: Educación, Violencia Social, Género.

INTRODUCCIÓN

Aunque no son problemáticas nuevas, la delincuencia y la violencia se han convertido en varios de los temas de mayor preocupación para quienes asumen cargos de representación popular en los municipios del país. Esta preocupación es de esperarse si consideramos que la violencia y la delincuencia han aumentado de manera significativa en todas las regiones del país. Las causas de este aumento son multifactoriales e incluyen tanto el rezago educativo, la persistencia de la pobreza y la falta de empleos para jóvenes, como la captación de jóvenes que el crimen organizado está realizando en comunidades empobrecidas y/o marginales.

La Guía Didáctica, elaborada por el Banco Mundial, para la prevención de la delincuencia y violencia a nivel comunitario está dirigida a los alcaldes de las diversas ciudades y reúne la mejor información sobre cómo diseñar programas que reduzcan la criminalidad, delincuencia y violencia. Esta Guía permite identificar los procesos necesarios y fundamentales para el diseño de estrategias que puedan ser efectivas a nivel municipal.* Sin embargo, si bien la Guía es útil en tanto plantea estrategias comunitarias, aun cuando reconoce que en términos de género el comportamiento violento es mucho más común entre los hombres (jóvenes) que las mujeres, no prioriza las intervenciones con una clara metodología de género y poder.

Antecedentes del problema

Toda política pública debe estar basada en un conocimiento profundo de la problemática que se va a abordar. Paradójicamente, aún cuando la violencia ha sido reconocida como un problema de derechos humanos y salud pública, hace apenas dos décadas que se empieza a manifestar el interés de gobiernos y la sociedad civil por el fenómeno de la violencia en los adolescentes y jóvenes, así como el reconocimiento de la necesidad de invertir en programas y

proyectos para su prevención. Como plantea el documento publicado por la Organización Panamericana de la Salud y la Cooperación Técnica Alemana-GTZ, en América Latina, ser joven entre 17 y 22 años es un factor de riesgo para ser víctima o victimario de homicidio porque:

Los jóvenes se encuentran en el centro de una constelación de factores que los hacen especialmente vulnerables al riesgo de ejercer y/o padecer la violencia, situación que excede cualquier análisis determinista basado exclusivamente en atribuciones de edad, género o clase social. (Abad, 2008. p. 1).

El análisis de la situación en la región, la identificación de las intervenciones y la caracterización de los enfoques más representativos revelaron que las intervenciones generalmente se diseñan e implementan sin una clara hipótesis de trabajo, desvinculadas de los avances científicos en la materia o sin controles que permitan establecer relaciones causales significativas y plantear inferencias válidas sobre su efectividad. Por esta razón consideramos necesario en esta investigación partir de un conocimiento actualizado sobre el tema y la elaboración de hipótesis centrales para la intervención propuesta.

¿Qué se sabe sobre la violencia y los jóvenes?

América Latina es la región del mundo donde las tasas de homicidios son las más altas para la población entre 15 y 25 años: 36.4 por 100,000 habitantes; los estudios muestran que por cada homicidio de un joven, hay entre 20 y 40 víctimas jóvenes que reciben tratamiento en los hospitales. La posibilidad de que un joven latinoamericano muera víctima de homicidio es treinta veces mayor que para un joven europeo. América Latina también se "destaca por sus elevados índices de mortalidad por armas de fuego" que en el caso de los jóvenes duplica la de América del Norte y es cuarenta veces mayor que la de Europa.[†] Sin embargo, la violencia homicida es

solamente la punta del iceberg de un fenómeno al que se tienen que enfrentar los jóvenes en la región y específicamente en nuestro país.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Para el efecto de investigación se considera la violencia de género y violencia urbana como un fenómeno complejo y relacional producido por las identidades de género tradicionales; y, se privilegia la aplicación en su entorno comunitario para investigar cuáles son los factores relacionados con la violencia urbana en l@s jóvenes del Estado de Nuevo León.

Guía Didáctica para Municipios: Prevención de la Delincuencia y violencia a nivel comunitario en las Ciudades de América Latina, Banco Mundial, Región de América Latina y el Caribe LCSFP (Departamento de Finanzas, Infraestructura y Sector Privado), Noviembre, 2003.

† Red de Información Tecnológica Latinoamericana (RITLA), 2008.

En esta investigación se plantea instrumentar escalas de medición que permitan ubicar cuáles son los factores relacionados con la violencia urbana en jóvenes en diferentes contextos sociales, con el apoyo de instituciones de Educación Media (Secundaria) siguiendo una perspectiva de género, con el objetivo de proponer políticas públicas para la prevención de la violencia urbana.

- Construcción de escalas que midan los factores predisponentes a la violencia en jóvenes. en las escuelas secundarias y jurisdicciones escolares; así como los espacios de atención a la salud.
- Validación de las escalas.

- Sensibilización y capacitación del profesorado, padres y organizaciones comunitarias para la aplicación de la investigación; y,
- Una propuesta final para la atención a la violencia urbana a partir de los resultados obtenidos en la investigación.

Precisamente por nuestro interés en crear un “sentido de posibilidad”, una propuesta central e innovadora de este proyecto es establecer el conocimiento necesario de la situación que viven los jóvenes en relación a la violencia permitiendo generar las mejores estrategias de intervención como puede ser la creación de Redes Cerradas* en el ámbito comunitario, de tal manera que exista comunicación y colaboración entre las instancias de salud, procuración de justicia y educación.

Objetivo general

“Analizar los factores sociales, familiares e institucionales que están relacionados con el ejercicio de la violencia urbana en jóvenes del Estado de Nuevo León, para determinar información fiable sobre la situación que atraviesan los jóvenes y, de forma posterior, generar posibilidades de acción más certeras en el campo de la violencia urbana.”

Objetivos específicos

1. Determinar factores predisponentes relacionados con la violencia urbana en los jóvenes de escuelas secundarias
2. Determinar factores protectores relacionados con la violencia urbana en los jóvenes de escuelas secundarias.

* Redes Cerradas: Una Red Cerrada es aquella que optimiza los recursos de las instituciones del Estado a través de la comunicación y colaboración de los profesionales que atienden casos de violencia.

MARCO TEÓRICO

Desde un criterio demográfico, la juventud es definida por las Naciones Unidas como el rango de edad entre los 15 y los 24 años, pero en algunos países como el nuestro, se extiende hasta los 29, y de hecho, también incluye a hombres y mujeres desde los 15 años[↑].

Los especialistas en el tema de jóvenes reconocen que existe un imaginario en torno a éstos que ha impedido que se les mire en su realidad social y sus universos simbólicos. Entre estos imaginarios observamos dos extremos dicotomizados; una idealización de la juventud y un culto a “lo juvenil”, o la visión extrema de que es una etapa negativa, de alto riesgo y de conflicto. En el caso de los varones, esta última parece ir fuertemente asociada con una estigmatización de aquellos que provienen de zonas consideradas “marginales” o “peligrosas”, de modo que, en forma casi automática se les etiqueta como violentos, y en consecuencia, como delincuentes y criminales.

La consideración de la actividad criminal del joven reviste la mayor importancia. Finalmente, lo joven se constituyó, por derecho, en una categoría de la criminalidad, y las investigaciones académicas y las políticas públicas le incluyen como un capítulo obligado de sus análisis y estrategias. Parece entonces que ser joven y ser violento, de un tiempo para acá, vienen a ser una misma y única cosa. (Perea, 2005. p. 67).^{**}

[↑] Si bien existe a nivel federal la Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, que considera la niñez hasta los 12 años incompletos, y adolescencia al rango entre 12 años cumplidos y 18 años incumplidos, no se contempla una ley para jóvenes. En el D.F. existe tanto la Ley de los Derechos de las Niñas y Niños en el Distrito Federal que señala que es niña o niño todo ser humano menor de 18 años de edad; sin embargo también existe la Ley de las y los Jóvenes del Distrito Federal, que considera como joven al sujeto de derecho cuya edad comprende el rango entre los 15 y los 29 años de edad, identificado como un actor social estratégico para la transformación y el mejoramiento de la ciudad. Como se observa, esto puede generar cierta confusión.

^{**} Perea, C. (2005). Joven, crimen y estigma. *Quórum: Revista de pensamiento iberoamericano*, 12, 65-94.

Ahora bien, si consideramos los datos duros relacionados con la violencia y los jóvenes, resalta el hecho de que en América Latina efectivamente los jóvenes de entre 15 y 24 años corren más peligro de ser asesinados que en otro lugar del mundo, incluyendo África, en donde los homicidios son producto principalmente de los conflictos armados dirigidos por adultos. Las características de estas muertes de jóvenes latinoamericanos es que son ejecutadas por otros jóvenes.^{↑↑} Así vemos que la relación joven-violencia está asociada a un imaginario de la masculinidad-violencia. Las mujeres rara vez son consideradas en la categoría de “juventud”, la que parece asociarse con “masculinidad” por lo que también es importante visibilizar a las mujeres jóvenes; y de manera más importante, dar cuenta del género como otra categoría que configura las identidades juveniles. Por tanto es necesario re-conocer que los imaginarios se relacionan con ciertos valores y atributos del ser mujer (joven) y ser hombre (joven).^{‡‡} Pero además configura relaciones que suelen estar marcadas por la desigualdad basada en el género, amplificando otro tipo de desigualdades que representan obstáculos o privilegios para unas u otros. Además de las percepciones e imaginarios en torno a las y los jóvenes, debemos reconocer que éstos funcionan dentro de un contexto socioeconómico que paulatinamente les va restringiendo sus posibilidades de desarrollo y de esperanza en el futuro.

Un primer factor que debe ser analizado, por tanto, en el tema de violencia en jóvenes es la experiencia de haber sido víctimas de violencia en el entorno familiar y comunitario. El estudio realizado por las Naciones Unidas revela la carencia de datos fiables, actualizados, desagregados y comparables que permitan conocer con certeza la magnitud y consecuencias que

^{↑↑} Red de Información Tecnológica Latinoamericana (RITLA) (2008). Mapa da violencia: Os jovens da América Latina 2008. Sumário Executivo. Novembro, 2008.

http://www.ritla.net/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=239.

^{‡‡} Nateras Domínguez, A., op cit.

tienen la violencia contra niñas, niños y adolescentes, lo que parece indicar que a nivel gubernamental, este tema no ha sido una prioridad dentro de los sistemas de información y estadísticas.^{§§}

A pesar de que se reconoce que la violencia de género ocurre desde la infancia, sabemos muy poco respecto de la violencia en contra de las niñas y los niños dentro de las instituciones que están a cargo de su cuidado: familia, escuela, albergues, iglesia, etc. En los últimos años se ha venido acumulando evidencia sobre el tipo de violencia que sufren las y los jóvenes en el entorno familiar mostrando una situación preocupante, como veremos más adelante.

Lo que muestran los datos disponibles, una vez que revisamos los actos violentos cometido al interior de la familia, es que el hogar es el lugar más inseguro para las mujeres, niñas, niños y adolescentes debido a que el maltrato y violencia hacia la población infantil es parte de la dinámica de la violencia doméstica. A pesar de la creciente evidencia sobre la liga entre el maltrato hacia las mujeres y el maltrato a las niñas y niños, los mecanismos institucionales y las estrategias del Estado siguen sin ser coordinadas y potenciadas.

Según resultados de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones de los Hogares (ENDIREH) 2006 en el estado de Nuevo León, se estimó que 938 mil 446 mujeres de 15 años y más habían experimentado al menos un acto de violencia a lo largo de su vida, ya sea por parte de su actual esposo o pareja, de su ex-esposo, de alguna persona de su familia, en la escuela, en el trabajo o en espacios públicos o comunitarios, lo que representa el 63.6 por ciento. Cuatro de cada diez mujeres han sufrido de la violencia que ocurre en los espacios comunitarios, ejercida principalmente en actos de intimidación.

^{§§} La violencia contra niños, niñas y adolescentes. Informe de América Latina en el marco del Estudio Mundial de las Naciones Unidas. 2006.

En segundo lugar se ubica la violencia a mujeres que tienen o han tenido una pareja, en la que han sido agredidas por ella en algún momento de su vida marital, de convivencia o noviazgo. Tres de cada diez mujeres que trabajaron durante 2005, enfrentaron actos de violencia en su espacio de trabajo, principalmente discriminación laboral.

La UNICEF ha reportado que en América Latina 6 millones de niños y niñas son objeto de agresiones severas por parte de sus padres, y 80 mil mueren cada año por la violencia que se presenta al interior de la familia, siendo las principales formas de violencia el castigo físico como una forma de disciplina, el abuso sexual, el abandono y la explotación económica.***

En la primera Encuesta de Maltrato Infantil y Adolescente 2006^{†††} realizada en Baja California, Sonora, Tlaxcala y Yucatán se encontró que:

1. Aproximadamente uno de cada cinco estudiantes (20 %) en Baja California y Yucatán habían sido maltratados físicamente por sus padres alguna vez en la vida, en comparación con un 14% y 19 % en Sonora y Tlaxcala.
2. Aproximadamente 21 por ciento de los estudiantes en Baja California, Sonora y Yucatán habían sufrido de maltrato físico severo, en comparación con 16 por ciento en Tlaxcala
3. Entre la mitad y dos terceras partes (47% y 60%) de los y las estudiantes habían sufrido maltrato emocional por alguno de los padres.
4. El porcentaje de maltrato físico, por parte de cualquiera de los padres, se presenta en proporciones similares para hombres que para mujeres

*** Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2007.

††† Villatoro, Jorge A., Quiróz del Valle, N., Gutiérrez López, M.L., Díaz Santos, M., Amador Buenabad, N.G. (2006) ¿Cómo educamos a nuestros/as hijos/as?: Encuesta de Maltrato Infantil y Factores Asociados. Instituto Nacional de las Mujeres/Instituto Nacional de Psiquiatría: México.

5. La madre es la que más maltrata, en comparación con el padre tanto para hombres como para mujeres.

Es importante destacar que en la mayoría de las encuestas, la madre aparece como la generadora de la violencia. Este hecho no es casual, ya que la madre es la persona que pasa un mayor tiempo con las niñas y los niños, siendo lógico que en un entorno donde domina una dinámica violenta esto ocurra así. Como indican los resultados de la primera encuesta de Maltrato Infantil, “en las familias donde hay violencia entre los padres, el nivel de maltrato es de por lo menos el doble, tanto en hombres como en mujeres”.^{†††}

Sabiendo que el contexto marginal y de alta violencia así como las experiencias vividas de violencia dentro de un hogar, la pregunta que quizá deberíamos hacernos es: ¿Cómo exigir comportamientos no violentos a jóvenes que han vivido toda su vida “dentro” de ambientes violentos?

La respuesta tradicional ante los altos niveles de delincuencia y violencia ha sido el control y la represión. Sin embargo, actualmente se reconoce, no sólo que estas medidas son insuficientes, sino que tienen por resultado la pérdida de confianza en los sistemas de seguridad y procuración de justicia.

Desestructurar la violencia. El concepto de “desestructuración de la violencia”^{§§§} propone develar las relaciones existentes entre las identidades y subjetividades individuales y el papel que juegan las instituciones en la validación o descalificación de formas de identidad y comportamiento que son parte del entramado social que crea y reproduce la violencia.

^{†††} Op cit, p. 65

^{§§§} Saucedo González, Irma (2002), “De la amplitud discursiva a la concreción de las acciones: los aportes del feminismo a la conceptualización de la violencia doméstica”, en Elena Urrutia (coord.) Estudios sobre las mujeres y las relaciones de género en México: aportes desde diversas disciplinas. México: El Colegio de México.

METODOLOGÍA

Procedimiento

Se solicitó autorización por parte de la Secretaría de Educación para acudir a las Escuelas Secundarias seleccionadas, (selección aleatoria) se conformaron grupos y se aplicó el instrumento. Se utiliza una perspectiva de género que permita actuar de la manera más adecuada durante la aplicación de la investigación, la elaboración de los instrumentos y la redacción del reporte final.

Muestra

Se seleccionó una muestra probabilística representativa de los jóvenes de Secundarias del Estado de Nuevo León. Se aplicaron 1200 Cuestionarios pero hubo anulaciones, quedando finalmente la muestra en 961 cuestionarios.

Análisis de los datos

Se realiza la validación de las escalas, así como el establecimiento de sus niveles de confiabilidad utilizando el paquete estadístico para las ciencias sociales (SPSS). Se establecen modelos explicativos por medio de la regresión lineal, con la finalidad de establecer las relaciones pertinentes entre las variables por el análisis confirmatorio que este riguroso método estadístico permite establecer.

RESULTADOS

El siguiente apartado esta dividido en dos segmentos, en la primera parte se muestran las principales características socio demográficas de los participantes en el estudio, en el segundo apartado se muestran algunos de los datos y cruces de variables recabados sobre la violencia de los jóvenes estudiantes de Secundaria en Nuevo León.

Hemos de aclarar que los resultados que a continuación se exponen solo son una parte de la investigación, dado que aun estamos trabajando en ello.

Características socio demográficas de la muestra

Los adolescentes participantes en el estudio oscilaron entre los 11 años como mínimo de edad y los 17 años como máximo de edad, donde el mayor porcentaje estuvo ocupado por los jóvenes de 15 años y cuatro de cada diez jóvenes de la muestra contaban con esa edad, seguidos de los de 14 años (37.1%) y de los de 13 años (14%). Los jóvenes se encontraban cursando alguno de los tres grados de educación secundaria, la mayor población estaba representada en el último grado de la misma siendo cinco de cada diez jóvenes de la muestra los que cursaban el tercer grado de secundaria. Solo 10.8% cursaban el primer grado de secundaria, dado al mismo interés de la investigación.

La mayoría de los adolescentes no contaban con un empleo y se dedicaban solamente a estudiar como su principal ocupación, sin embargo nueve de cada cien jóvenes de la muestra si contaban con un empleo en el que recibían algún sueldo por el trabajo que realizaban. De total de adolescentes participantes en el estudio en promedio vivían hasta con cinco integrantes en la casa contando a sus padres y hermanos, pero el máximo marcó hasta 23 integrantes y el mínimo solo dos personas habitando la casa.

Otro dato de interés para mostrar un panorama general de las características familiares con las que contaban los adolescentes fue el determinar el nivel de discusiones mantenidas al interior de la familia donde del total de jóvenes 51.6% menciona haber presenciado algunas veces discusiones en la familia, pero 6.9% menciona haberlas experimentado muy seguido en la familia, sin embargo 41.5% mencionan nunca haber presenciado discusiones en la familia.

En cuanto a cómo calificarías la relación con tu mamá, esto por considerar dicha relación como una de las principales figuras de la familia, el 58.9% del total de la población señaló tener una muy buena relación, mientras que un 24.9% mencionó tener una buena relación. Por otro lado, un 3.3% mencionó tener una relación de mala a muy mala. Este dato nos indica el cómo para los jóvenes la madre sigue siendo un elemento esencial en su formación y desarrollo como personas en el vínculo de la estructura familiar.

Sobre cómo calificarías la relación con tu papá, esto por considerar dicha relación como una de las principales figuras de la familia, el 41.4% del total de la población señaló tener una muy buena relación, mientras que un 28.6% mencionó tener una buena relación. Por otro lado, un 23.3% expresó tener una relación de regular a mala y sólo el 2.4% dijo tener una relación muy mala con su padre. Estos datos nos indican que para la muestra es más significativa y de mayor puntuación la relación muy buena que establece con la madre que con el padre.

En cuanto a cómo calificarías la relación con tu hermano y hermana esto por considerar dicha relación también como importante en la vida de los jóvenes, el 32.3% del total de la población señaló tener una muy buena relación, mientras que en igual porcentaje (32.3%) se mencionó tener una buena relación. Por otro lado un 26.2% expresó tener una relación de regular y sólo el 1.0% dijo tener una relación de mala a muy mala con su hermano y hermana.

Dentro del análisis de las escalas fue importante revisar como parte de los resultados obtenidos lo referente a la violencia que perciben las y los jóvenes al interior o en el entorno de la escuela, lográndose esto a partir de ciertas preguntas específicas que involucran la auto percepción del ambiente escolar y los factores que inciden en la violencia entre pares.

En cuanto a qué tanto me gusta la escuela, el 12% del total de la población señaló Nada, mientras que un 61% mencionó Algo le gusta. Por otro lado un 27% expresó que la escuela le gusta Mucho.

En relación a la pregunta ¿Qué tanto aprendes en la escuela?, el 7% del total de la población señaló que nada aprende, mientras que el 51% comentó que aprende Algo y el 42% menciona que aprendió Mucho en la escuela.

Otra pregunta importante para los fines del presente trabajo es lo relacionado a ¿Qué tan seguro te sientes en esta escuela?, el 12 % refirió sentir Nada de seguridad en la escuela, el 51% comento sentir Algo y el 37% mencionó Mucho del total de la población

Una pregunta que tiene relevancia para este estudio es ¿Qué tan agresivos son los maestros y maestras con los alumnos(as)?, obteniendo que el 59% expresó que Nada, en cambio un 31% refirió que Algo y finalmente un 10% expresó que Mucho.

Sobre ¿Qué tan groseros son los alumnos(as) con los maestros y maestras? El 28% dijo que Nada, mientras el 51% expresó que Algo y un 21% mencionó que Mucho.

Otro ítem importante fue el preguntarles a las y los participantes cuantos días faltaste en la escuela los últimos 6 meses, obteniendo como dato significativo para la muestra que el 51% menciona faltar en los últimos 6 meses como mínimo 1 día y como máximo 10.

Sobre la violencia auto percibida entre los mismos estudiantes de la escuela se les realizó la siguiente pregunta ¿En tu opinión que tan frecuente los estudiantes de esta escuela se molestan de la siguiente forma?, para ello se dividieron varios rubros, obteniendo lo siguiente:

Se insultan o se ponen apodos ofensivos:

En cuanto a si los estudiantes se insultan o se ponen apodos ofensivos el 49% de la población de la muestra expresó que algunas veces mientras que un 26% que Mucho.

Se ríen de alguien, lo dejan en ridículo:

En cuanto a si los estudiantes cuando se molestan entre sí se ríen de alguien, lo dejan en ridículo; el 49% de la población de la muestra expresó que algunas veces mientras que un 30% que pasa Mucho entre los estudiantes.

Se hacen daño físico (se pegan, se empujan, se dan patadas):

El 29% de la población de la muestra expresó que nunca, mientras que un 46% comentó que pasa Algunas veces entre los estudiantes.

Hablar mal de los demás, les hacen chismes:

En relación a si los estudiantes cuando se molestan hablan mal de los demás, les hacen chismes; el 27% de la población de la muestra expresó que Nunca, mientras que un 47% comento que pasa Algunas Veces entre los estudiantes.

Rechazan, aíslan, ignoran o no dejan participar a ciertas personas en alguna actividad:

El 52% de la población de la muestra expresó que Nunca, mientras que un 34% comento que pasa Algunas Veces entre los estudiantes, el 14 % contestó Mucho.

Manosean a los chavos o chavas: les tocan partes del cuerpo por ejemplo a los hombres les tocan las nalgas o los testículos, y a las mujeres los senos o las nalgas:

Esta pregunta es muy relevante para el estudio ya que implica otro tipo de violencia como lo es la sexual, donde el 57% de la población expresó que Nunca pasa entre los estudiantes mientras que un 29% expresó que sólo Algunas Veces.

¿Cuántas veces, en este año escolar, te han molestado de alguna de estas maneras uno o varios de tus compañeros/as? :

En ese sentido el 56% de la muestra expresó que Nunca lo han molestado, mientras que un 34% expresó que Pocas veces los han molestado de las maneras anteriores.

¿Quiénes te han molestado son hombres o mujeres?:

En este apartado el 42% de la muestra expresó que Nunca lo han molestado, mientras que un 21% expresó que Un Hombre lo ha molestado, mientras que Varios Hombres el 13% de la población participante.

Otro aspecto relevante para el estudio es saber ¿En qué lugares ocurre la violencia y en qué circunstancias?, para lo que se les preguntó a los estudiantes lugares donde ocurren estas situaciones obteniendo lo siguiente de acuerdo a cada ítem.

Lugares donde ocurren estas situaciones (violencia entre estudiantes), ¿en la clase cuando está un profesor presente?:

El 35% de la muestra expresó que la violencia entre estudiantes ocurre incluso estando un profesor o profesora presente, mientras que un 65% expresó que no ocurre cuando hay una autoridad presente de la escuela como lo es el profesor o profesora.

Al preguntarles si ocurría (la violencia entre estudiantes) cuando no hay profesor:

Un 56% de la muestra expresó que si ocurre cuando no hay profesor principalmente, mientras que un 44% expresó que no ocurre cuando el profesor o profesora no se encuentra.

Al preguntarles a los participantes del estudio que si alguien te ha molestado en la escuela ¿se lo has contado a alguien?, expresaron lo siguiente:

Es entonces que el 39% de la muestra refiere que nunca lo han molestado en la escuela, mientras que un 17% si lo han molestado no lo ha hablado con nadie y otro 17% menciona que si alguien lo ha molestado prefiere contárselo a sus compañeros de escuela, un 14% se lo expresaría a las/los profesores y sólo un 10% lo expresaría con la familia.

Relación entre qué tanto aprendes en esta escuela * Qué tan seguro te sientes en esta escuela.

Se observa la relación entre qué tanto aprendes en esta escuela y qué tan seguro me siento en esta escuela, en el nivel Algo es del 50.7% y en el nivel de Mucho es de 42.4%. Por lo tanto, cuando los participantes de la muestra sienten que aprenden de la escuela eso está relacionado en que sientan algo de seguridad en la misma en la mayoría de los casos cómo lo expresaron. Es decir, como se observa, más de la mitad de los estudiantes que mencionaron sentirse muy seguros en la escuela, también mencionaron sentirse que aprenden mucho en la escuela (64.4%).

Además aquellos cuatro de cada diez que mencionaron no sentirse seguros en la escuela se asoció con sentir que no se aprende en la escuela. Esta asociación indica la necesidad de un análisis más profundo que haremos posteriormente.

Relación entre qué tanto me gusta esta escuela * Qué tan seguro te sientes en esta escuela.

Aquí se observo en el nivel Algo se ubico el 61.7% y en el nivel de Mucho es de 26.4%. Por lo tanto, cuando los participantes de la muestra manifestaron que entre les guste algo mas la escuela eso está relacionado en que sientan algo de seguridad en la misma en la mayoría de los casos cómo lo expresaron. Semejante a la relación anterior esta asociación enfoca que alrededor de cuatro de cada diez estudiantes que respondieron que se sienten seguros en la escuela se asocian con aquellos que respondieron que les gusta la escuela, en el mismo sentido que aquellos estudiantes que muestran que no se sienten seguros en la escuela en asociación con aquellos que no les gusta nada la escuela. Este indicador nuevamente presenta la necesidad de un análisis más profunda de esta relación.

Relación entre que tan seguro te sientes en la escuela * Qué tan frecuente existen discusiones al interior de tu familia.

Los participantes de la muestra que manifestaron que cuando nunca tienen discusiones al interior de su familia sienten mucha seguridad en la escuela (el 41.9%), siendo sólo 4 de cada 10

participantes. En cambio los que manifestaron tener muy seguidas discusiones al interior de su familia manifestaron también sentirse poco o algo seguros en la escuela (el 54.2%), esto nos indica que 5 de cada 10 alumnos que no se sienten seguros en la escuela existe una relación con que en su familia hay discusiones frecuentemente. Esta asociación indica la necesidad de un análisis más profundo que haremos posteriormente.

Relación entre cuántos días faltaste los últimos seis meses * Cómo calificarías la relación con tu papá

Los participantes de la muestra que manifestaron no haber faltado ningún día a la escuela en los últimos seis meses dijeron tener una muy buena relación con su padre, (43.4%) Siendo solo 4 de cada 10 participantes. En cambio los que manifestaron tener de 1 a 10 días de faltas en los últimos seis meses mencionaron tener una muy mala relación con su padre (siendo el 81.8 % de los participantes).

Siendo para la muestra significativo que 8 de cada 10 alumnos que faltan de 1 a 10 días a la escuela tienen una relación muy mala con su padre. Esta asociación indica la necesidad de un análisis más profundo posterior.

CONCLUSIONES

Como parte de las conclusiones preliminares, es posible observar que a mayor malestar emocional en los jóvenes, vinculado a mayor cantidad de personas viviendo en el hogar del adolescente y mayor exposición a situaciones de riesgo juvenil, mayor será la percepción de la violencia que promueve a su vez situaciones de violencia en ellos mismos. Tal parece que situaciones emocionales como la depresión, tristeza, desgano, infelicidad y otras emociones negativas están vinculadas con la manera en que los jóvenes determinan situaciones violentas en

sus propias vidas, además ligado a las situaciones de exposición a riesgos como las drogas, el uso de armas y la violencia misma por peleas y riñas, como elementos ligados a la actitud juvenil hacia la violencia que se desarrolla.

Un elemento de interés para seguir abordando es el hecho del hacinamiento, es decir, que la cantidad de miembros que habitan en el hogar está influyendo en las actitudes de violencia de los jóvenes, donde entre más miembros vivan en la misma casa se vincula con mayores percepciones de violencia en el entorno, esto puede ser explicado por algunos autores como la propia situaciones de agresión entre más hacinamiento se perciba en el hogar.

A partir de los resultados obtenidos podemos observar que la problemática de la violencia en estudiantes de secundaria tendría que ser abordada desde una perspectiva más integral considerando que su prevención es un tema difícil.

Aunque este tipo de comportamientos son dañinos no deben de ser señalados de forma tal en que los y las estudiantes sean criminalizados.

Sería recomendable considerar al problema en relación al contexto comunitario, social y cultural que tan frecuentemente “normaliza” y tolera la violencia.

Otra observación es que la población infantil y juvenil es víctima de maltrato y violencia en diferentes ámbitos por lo que debe de intervenir también en ellos, es decir, mejorar las condiciones estructurales que les excluyen y crear un contexto que incluya el respeto de sus derechos, los cuales son violados continuamente al no protegerles de estas mismas condiciones.

Nosotros recomendamos que el abordaje debe ser de manera integral y tendría que incluir, por ejemplo, la creación de redes de referencia y contra referencia, talleres con estudiantes, profesores/as, madres de familia y la inclusión de las autoridades educativas en la solución de esta problemática.

REFERENCIAS

Abad J, Andrés, J. (2008). ¡Preparados, Listos, Ya! Una síntesis de Intervenciones Efectivas para la prevención de violencia que afecta a adolescentes y jóvenes. Proyecto Fomento del Desarrollo Juvenio y Prevención de la Violencia Washington DC PAHO.

Azaola, E. (2006). Maltrato, abuso y negligencia contra menores de edad. En: Secretaría de Salud. Informe Nacional sobre Violencia y Salud. SSA: México, pp. 19-52.

Banco Mundial, Región de América Latina y el Caribe LCSFP (Departamento de Finanzas, Infraestructura y Sector Privado). Guía Didáctica para Municipios: Prevención de la Delincuencia y violencia a nivel comunitario en las Ciudades de América Latina, Noviembre, 2003.

Comisión de los Derechos Humanos del Distrito Federal. (2009). Situación de los derechos humanos de las mujeres en el Distrito Federal, Vol. II. Ciudad de México: p. 164

David, A. Wolfe, P. y Jaffe, G. Prevención de la violencia doméstica y la violencia sexual. Foro de investigación aplicada. Red nacional electrónica contra la violencia de las mujeres. VAWnet

1. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2007.

González, R. (1995). Informe preliminar sobre algunos aspectos de la investigación en sobrevivientes de abuso sexual en la infancia. Salud Reproductiva y Sociedad, Año II, Núm. 6-7, El Colegio de México.

2. INEGI Encuesta nacional sobre la dinámica de las relaciones en los hogares, 2003.

<http://www.inegi.org.mx/inegi/default.aspx?s=est&c=11214&e=&i=>

<http://www.el-universal.com.mx/notas/618936.html>

3. http://www.ritla.net/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=239

Morrison A, Ellsberg M. y Sarah Bott, Addressing-Gender Based Violence in the Latin America and the Caribbean Region: A Critical Review of Interventions, en En Breve, Publicación del Banco Mundial, 2004. www.worldbank.org/lacgender

ONU. (2006). La violencia contra niños, niñas y adolescentes. Informe de América Latina en el marco del Estudio Mundial de las Naciones Unidas.

Perea, C. (2005). Joven, crimen y estigma. Quórum: Revista de pensamiento iberoamericano, 12, 65-94.

Ramos, L.L.; Saldívar, G.; Medina-Mora, ME.; Rojas, E.; Villatoro, J. (1998). Prevalencia de abuso sexual en estudiantes y su relación con consumo de drogas. *Salud Pública de México*, 40(3), 221-233.

Ramos-Lira, L., Villatoro, J. y Medina-Mora, M. (2004). Prevalencia de abuso sexual en población estudiantil: comparaciones en tres encuestas del D.F. Documento no publicado

Red de Información Tecnológica Latinoamericana (RITLA) (2008). Mapa da violencia: Os jovens da América Latina 2008. Sumário Executivo. Noviembre, 2008

Saucedo, I. (2002). “De la amplitud discursiva a la concreción de las acciones: los aportes del feminismo a la conceptualización de la violencia doméstica”. En Urrutia, E. (coord.) *Estudios sobre las mujeres y las relaciones de género en México: aportes desde diversas disciplinas*. México: El Colegio de México. Save the Children, Suecia. Diagnóstico de situación de niñas, niños y personas adolescentes en 21 países de América Latina. P.5, Lima, Febrero, 2003

Villatoro, J., Quiróz del Valle, N., Gutiérrez, M., Díaz, M., Buenabad, N. (2006). ¿Cómo educamos a nuestros/as hijos/as?: Encuesta de Maltrato Infantil y Factores Asociados. Instituto Nacional de las Mujeres/Instituto Nacional de Psiquiatría: México.

Violencia Doméstica. Modelo de Intervención en Unidades de Salud. Capacitación para atención en unidades de salud a mujeres maltratadas. Vol. 1. México: El Colegio de México, Banco Interamericano de Desarrollo, Secretaría de Salud, 2002.

LA TEORÍA DE LA INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA Y LA RELACIÓN DEL PROCESO DIDÁCTICO-MATETICO

Villanueva, O. ¹, García, Z. ², Hernández, J. ³

^{1, 2, 3} UANL, Universidad Autónoma de Nuevo León México.

economiajesus@yahoo.com.mx; moniblanco77@hotmail.com; juancarlosrositas@gmail.com

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL

Eje Temático: Educación, Sociedad y Cultura

b. Educación y violencia social.

RESUMEN / ABSTRACT

La investigación surge de la necesidad de conocer como se relaciona la inteligencia lingüística con el proceso Didáctico-Matetico en los alumnos del Jardín de niños “Jaime Nunó” de tercer grado. De igual forma se pretende conocer, si esta inteligencia, de las 7 en general, es la que más se ha presentado en los alumnos de este jardín de niños.

De acuerdo con Howard Gardner, la inteligencia es la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas.

De una forma particular, hace referencia a la inteligencia lingüística como la habilidad de pensar en palabras y usar el lenguaje para expresar y entender significados complejos.

Gracias a este autor, se puede destacar la importancia que tiene la lingüística en el mundo, ya que nos permite comunicar información con significados, intenciones, pensamientos y peticiones, así como organizar pensamientos y expresar emociones.

La finalidad de dicha investigación es de gran interés porque es mediante ésta, la forma en que los padres de dichos alumnos de esta institución, harán una reflexión acerca de la importancia que tiene la socialización de sus hijos y estarán conscientes que es desde el núcleo familiar donde se inicia la comunicación, destacando que no siempre es de esta manera, ya que

algunas veces la represión en la familia, hace que los alumnos se cohíban y no se desenvuelvan en su entorno social. El desarrollo de esta investigación cuenta con un total de 33 variables simples, 3 corresponden a variables signalíticas, 11 al eje de enseñanza, 9 al proceso de aprendizaje y 9 referente a la teoría desarrollada. La confiabilidad de esta investigación, se determinó, por la aplicación de la prueba piloto y por la prueba final, resultando la anterior con un .92, con lo cual se puede decir que los resultados aprobaron la confiabilidad y valides del mismo.

Palabras claves: educación, inteligencia lingüística y proceso didáctico matético.

INTRODUCCIÓN

La importancia de ésta investigación, radica en observar la relación que tiene la Teoría de la Inteligencia Lingüística de Howard Gardner con el proceso enseñanza – aprendizaje de los alumnos de 3 grado sección “A” del Jardín de Niños “Jaime Nunó”; lo anterior es considerado de suma importancia, ya que en esta edad (preescolar), generalmente es donde se inicia una socialización y por consiguiente un uso de lingüística que más adelante, en las posteriores etapas se verá reflejado; resaltando que además intervienen muchísimos otros factores asociados con la didáctica y la matética utilizados a éste nivel.

Los beneficios esperados para tal institución, son lograr un análisis o una reflexión para la directora del plantel y cada uno de los docentes, para que una vez obtenidos los resultados puedan visualizar los problemas que enfrenta cada uno de los alumnos, y así posteriormente intentar corregirlos.

A nivel poblacional se espera que los padres de los alumnos, también se adentren a los ámbitos de aprendizaje de sus hijos, y que de alguna manera busquen una solución a los problemas que enfrentan sus hijos.

Finalmente se espera que en la sociedad se disminuya el rango de niños con dificultades de aprendizaje y aumente el número de niños capacitados, o que cuenten con las habilidades y destrezas necesarias para enfrentar la educación primaria.

MARCO TEÓRICO

Fowler, Roger (1974) en su libro “Para comprender el lenguaje” menciona que desde que se tiene conocimiento de la historia del hombre, el proceso didáctico-matetico ha estado siempre presente en la adquisición de nuevos conocimientos de los individuos.

El aprendizaje es un cambio en la conducta debido a la experiencia. La habilidad para aprender es producto de la selección natural; no obstante, el aprendizaje puede ser considerado como el más grande logro de la evolución.

Es un mecanismo que ha evolucionado para enfrentar los retos de un ambiente cambiante.

El aprendizaje es una clase de mecanismo diferente de las conductas heredadas que hasta el momento se han considerado, pues no da a las especies la tendencia a comportarse de cierta manera en una situación particular, sino que proporciona al individuo la tendencia a modificar sus conductas para ajustarse a la situación.

“Sólo el aprendizaje facilita que el individuo se adapte a las condiciones rápidamente cambiantes”.

El aprendizaje comienza donde los reflejos, los patrones de acción fija y los rasgos de conducta heredados terminan.

“El aprendizaje es una manera de satisfacer tanto las necesidades de supervivencia como de buena vida”.

El aprendizaje también proporciona el poder de modificar el ambiente físico. Esto es evidente en el caso de los humanos, cuya extraordinaria capacidad de aprendizaje les ha permitido rehacer al mundo.

El aprendizaje permite al organismo “evolucionar” a nuevas formas de conducta de modo muy rápido. A través del aprendizaje, el organismo puede encontrarse con los retos creados por los cambios abruptos del medio.

Kagan Conger (1990) refiere en su libro “Desarrollo de la personalidad del niño” que el psicólogo Kimble argumenta que el aprendizaje realmente significa un cambio en el potencial de la conducta más que un cambio real de la misma.

Aunque todo el aprendizaje es el resultado de la experiencia, no todas éstas producen aprendizaje. Los cambios en la conducta son resultado directo de cambios automáticos o psicológicos no califican como aprendizaje.

El aprendizaje es el medio mediante el que no solo adquirimos habilidades y conocimientos, sino también valores, actitudes y reacciones emocionales. Los psicólogos definen y conciben el aprendizaje de manera diferente por ejemplo algunos dicen que es un cambio relativamente permanente en la conducta como resultado de la experiencia, y otros dicen que es un cambio relativamente permanente en las asociaciones o representaciones mentales como resultado de la experiencia.

En una sociedad del conocimiento, la educación y en particular los procesos de aprendizaje desempeñan un papel predominante, pues por medio de ellos la persona humana se adapta y puede tomar parte del mundo en el que vive. Aprender a manejar información, construir conocimientos y desarrollar competencias, le permitirá vivir con conciencia en este mundo.

Por eso, en el ámbito escolar la pregunta es la siguiente: ¿Cómo propiciar actualmente en el educando la adquisición de aprendizajes significativos?

Hay al menos tres niveles de respuesta: en primer lugar por medio de un concepto amplio de educación integral, en donde todo lo que se aprenda y enseñe conduzca a la formación de una persona capaz de interactuar profesionalmente con la sociedad en conocimientos que adquiera o construya el estudiante sean altamente contextualizadas y tengan un carácter interdisciplinario.

En segundo lugar, la persona humana debe considerarse el único ser capaz de ser educado, y el principal referente teórico y empírico de la tarea educativa. Corresponde a la didáctica garantizar una participación más activa del estudiante en los procesos de aprendizaje, y ofrecer la oportunidad de construir una visión integral de la realidad en que vive.

En tercer y último lugar, para hacer posible los dos niveles anteriores, se plantea la necesidad de establecer un ambiente educativo en donde el conductor y mediador de los procesos de aprendizaje (el docente) tenga un amplio conocimiento de los aspectos teóricos, metodológicos y operativos de la didáctica contemporánea, con el fin de garantizar siempre el éxito educativo de cada uno de sus estudiantes. Es lo que podemos llamar el pan didactismo, enunciado por San Agustín desde el siglo IV.

La base fundamental de todo proceso de enseñanza-aprendizaje se halla representada por un reflejo condicionado, es decir, por la relación asociada que existe entre la respuesta y el estímulo que la provoca. El sujeto que enseña es el encargado de provocar dicho estímulo, con el fin de obtener la respuesta en el individuo que aprende.

Arredondo dice que en todo proceso de enseñanza va a consistir en estimular a un sujeto para que éste ponga en actividad sus facultades, el estudio de la motivación comprende el de los factores orgánicos de toda conducta, así como el de las condiciones que lo determinan. De aquí

la importancia que en la enseñanza tiene el incentivo, no tangible, sino de acción, destinado a producir, mediante un estímulo en el sujeto que aprende; también, nos menciona que es necesario conocer las condiciones en las que se encuentra el individuo que aprende, es decir, su nivel de captación, de madurez y de cultura, entre otros.

Los antecedentes de la lingüística moderna se dieron con los filósofos y dramáticos de Grecia y roma antiguas y llegaron a Europa moderna y América los retóricos y estudiosos del lenguaje que dominaron la estructura educativa occidental durante más de dos milenios.

Las semejanzas entre las lenguas documentadas podrían ser el resultado de tener un origen común no documentado era, una noción nueva. Las relaciones entre las lenguas son susceptibles de explicación racional en términos estructurales y no se debe al azar o a accidentes de contactos históricos. Gran parte de la lingüística del siglo XIX consistió en trazar las relaciones entre lenguas que presentaban similitudes.

Roca-Pons (1982), en su libro “El lenguaje” menciona que el descubrimiento de la evolución lingüística fundo el estudio entero de las lenguas sobre la historia. El lenguaje esta simplemente al servicio de la vida y no de la vida de unos pocos, sino de la de todos y en todas sus manifestaciones: su función es biológica y social. La idea fundamental de los programas de lenguaje total es hacer la inmersión de los niños, tan pronto como sea posible, en el mundo del texto y permitir que se conviertan en aprendices validos de los individuos competentes alfabetizados.

Kagan (1990), en su libro “Desarrollo de la personalidad del niño” menciona que el hombre, por naturaleza, busca explicaciones. Su necesidad de conocer el cómo y el porqué de las cosas no es menos limitable ni menos vital para su sobrevivencia que la satisfacción de sus necesidades de agua y alimento. Solo formulan las preguntas acerca del universo y descubriendo

inevitablemente nuevas interrogantes en el fondo de cada respuesta, puede manifestarse el ilimitado potencial de adaptación de los valores de la cultura y el pensamiento humanos.

La adquisición del lenguaje es uno de los logros más complejos y notables del niño pequeño y es exclusivamente humano. Toda sociedad humana por más primitiva que sea o aislada que haya estado, tiene un lenguaje. El lenguaje permite a las personas comunicar información como significados, intenciones, pensamientos y peticiones, así como organizar sus pensamientos y expresar sus emociones.

Ávila Raúl (1990), en su libro “La lengua y los hablantes” nos dice que la lingüística nos ofrece los medios para hablar del lenguaje como sistema. La lingüística es una ciencia y tiene dos metas. La primera consiste en caracterizar o describir una lengua, (que sabe una persona cuando sabe inglés). La segunda meta consiste en describir el lenguaje como un fenómeno general (que tienen en común todos los lenguajes, cuales son las características que diferencian las lenguas).

La primera meta es la más conocida, pero la segunda es igualmente útil para entender el lenguaje infantil.

Sapir Eduard (1992), hace referencia que “El lenguaje” dice: El lenguaje es algo tan familiar para nosotros que resulta difícil imaginar la cantidad de relaciones que den nacimiento y, más aun, los múltiples contactos que deben mantener con los atributos más típicamente humanos a fin de llenar sus funciones de medio comunicante. Porque el solo hecho de su existencia y funcionamiento supone una evolución cultural muy avanzada, en la cual se ha hecho una laboriosa simplificación de los resultados que ha tenido la experiencia humana agrupando y concretando conceptos que traduce la realidad que nos rodea. Y cuando, hablando ya con hondura, se compara entre sí dos o más lenguas, aparece claramente definido su contorno de fenómeno

cultural, en cuya producción intervienen elementos étnicos y geográficos, en no menor proporción que los espirituales.

Pérez-Cortés Elvia (2002), en su libro “Didáctica integrativa y el proceso de aprendizaje” dice que el propósito del lenguaje es la comunicación en el mismo sentido en que el propósito del corazón es bombear sangre. En ambos casos es posible estudiar la estructura independiente de la función, pero no tiene sentido alguno, puesto que estructura y función interactúan de manera obvia. Nos comunicamos primordialmente con los demás, pero también con nosotros mismos, como cuando hablamos o pensamos en palabras para nosotros mismo.

Feggy, Ardila Alfre (2002) en su libro “Lenguaje oral y escrito”, hace referencia que “El lenguaje es el sistema de comunicación por excelencia, y sería muy peculiar y excéntrico insistir en el estudio de la estructura del lenguaje separándolo de su función comunicativa”.

La teoría del signo lingüístico esta unida en dos partes: una acústica, perceptible por los sentidos, y una mental que es evocada por la anterior.

Ormord Jeanne Ellis (2005) refiere en su libro “Aprendizaje Humano” menciona que a través de los juguetes, podemos instruir a nuestros hijos acerca de la realidad y como vivir en ella, podemos enseñarles a interactuar con otras personas y con su entorno. Los juguetes pueden sustituir a la realidad mientras los niños van aprendiendo a interactuar el jugar con juguetes reviste una importancia muy especial para aquellos niños que experimentan dificultades para ajustarse a su realidad.

METODOLOGÍA

Se elabora un instrumento de investigación con el mínimo numero de variables, fue aplicado a 51 padres de familia de alumnos de 3 grado del jardín de niños “Jaime Nunó”. Las

primeras cuatro preguntas se refieren a las características de los sujetos, 11 se refieren al eje de enseñanza, 9 al eje de aprendizaje y las ultimas al eje de la inteligencia lingüística.

El instrumento fue piloteado a principios del mes de octubre del presente año con 37 padres de familia de alumnos de preescolar turno matutino obteniendo un alfa positivo.

La aplicación definitiva se realizo a finales de octubre a padres de familia de alumnos de tercer grado en el jardín de niños “Jaime Nunó”, obteniendo un alfa de Cronbach de 9.2.

RESULTADOS

La mayoría de las personas encuestadas fueron de género femenino con un porcentaje de 58.82%, representado en 30 personas; mientras que el género masculino se presenta con el resto del porcentaje que es del 41.17%, siendo 21 personas de este género.

Para que exista una interacción maestro-alumno y una dinámica de grupo deben aumentarse los incentivos; por otra parte para que se establezca una planeación de clase, desempeño del maestro, las reglas en el salón, interacción entre el maestro y el alumno, tareas y dinámicas, así como el material auditivo se debe tener un uso frecuente del material visual; mientras que al aumentar el uso del material auditivo se va a establecer un entendimiento de reglas, planeación de clase, desempeño del maestro, interacción entre el maestro y el alumno y dinámicas.

Sobre el eje de aprendizaje podemos observar que todas las variables tienen una correlación significativa con excepción de la variable alimentación, pues solo tiene correlación con la variable de interés, descanso, socialización y afectividad.

Con esto se puede inferir que la alimentación no es una variable significativa para el aprendizaje en los niños de preescolar.

En la inteligencia lingüística podemos observar que al tener un buen estado de ánimo aumenta la visión, audición y la ayuda de los padres al realizar trabajos; de igual forma observamos al aumentar el dialogo aumenta el placer en el niño; al aumentar la audición en el niño va a aumentar su visión, los gestos que éste hace y la asociación de imágenes.

Al aumentar la asociación de imágenes aumenta el placer y la imitación en el niño.

Algunos sujetos dan una gran importancia al descanso, interacción maestro-alumno, alimentación, dinámicas, planeación de clase.

Se obtuvieron 2 factores, con los cuales se obtuvo un porcentaje de explicación del fenómeno de estudio del 48.14%.

Uno de los factores que se presentan es bipolar y el otro monopolar, no obstante el nivel de confianza de estudio es de 0.05.

El factor de escuela se relaciona con las variables de material visual, material auditivo, planeación de clase, desempeño del maestro, interacción M-A, dinámicas, interés, relación A-M, socialización, motivación, placer y familia.

El factor actitudes solo se relaciona con la variable: actitudes del maestro.

Los padres de familia de los alumnos del jardín de niños “Jaime Nunó”, turno vespertino, comentan que como parte de la escuela debe existir material visual y auditivo, planeación de clase, desempeño del maestro, interacción entre el maestro y el alumno, dinámicas en el salón de case, interés por parte del alumno, relación alumno- maestro, socialización, motivación por parte del alumno, placer y apoyo por parte de la familia.

Por otro lado, el factor 2 solo tiene relación con la variable actitudes del maestro, lo cual quiere decir que para que exista un buen proceso didáctico-matético, el maestro debe mostrar una buena actitud hacia sus alumnos

CONCLUSIONES

Con base a la investigación realizada en el jardín de niños “Jaime Nunó” se puede afirmar que: Mientras más tiempo el niño vea la televisión, es menos el tiempo que dedicará al estudio.

Los niños necesitan estar incentivados pero al mismo tiempo deben de tener muy claras las reglas que existan en el salón de clase, con esto se llevará a cabo un buen control en el aula y por consiguiente un buen aprendizaje en cada uno de los alumnos.

Los maestros deben tener una buena comunicación con los alumnos en general, ya que se pudo observar que en el salón de clases, el maestro sólo se dirige a la minoría de estos para que participen y al momento de que éstos pasen al pizarrón ante una cuestión, sólo les da indicaciones a los que comúnmente participan.

La interacción del maestro con los alumnos es un factor importante para el aprendizaje de los niños, pues mientras el maestro muestre interés en los niños, éstos tendrán el mismo interés en el maestro y por consiguiente en la clase, por lo tanto el aprendizaje será significativo.

La clase debe ser dinámica, para que los niños muestren interés en ella y no se haga tediosa y aburrida para ambos (alumno – profesor).

El maestro debe de implementar al niño, los recursos necesarios para que éstos se sientan motivados en cuanto a su aprendizaje y de esta manera se lleve a cabo en ellos el placer.

El desempeño del maestro es de suma importancia, porque mediante este el niño adquiere un aprendizaje “significativo”, que le ayudará para desarrollarse en su próximo ciclo escolar, y en la vida cotidiana.

Así mismo se concluye que la educación preescolar es la base para el desarrollo próximo del niño, pues es en esta etapa donde se inicia la socialización en el alumno, que le permite comunicarse con los demás.

RECOMENDACIONES

- Se recomienda a los maestros y al director de la escuela la reunión de ambos para la mejora de la institución y por supuesto para el aprendizaje y socialización significativa de cada uno de los alumnos de dicha institución.
- Los padres de familia deberán preocuparse por el aprendizaje de sus hijos y sobre todo por la relación de sus hijos con el entorno social, esto va aunado con la inteligencia lingüística, lo que permitirá al alumno relacionarse con sus compañeros de clase, sus maestros y con su medio en general.

REFERENCIAS

Fowler, Roger (1974). Para comprender el lenguaje. Editorial nueva imagen. México, D.F. Págs.

44-46

Paul Chance. Aprendizaje y conducta. Editorial manual moderno. México, D.F. 2001. Págs. 15,

16, 25 27, 28

Bernard Voizot, El desarrollo de la inteligencia del niño; editorial roca pedagogía; México, D.F.

1985; Págs. 96-139

Balli, Charles; el lenguaje y la vida; editorial Losada S.A.; Buenos Aires, Argentina; 1977; Pág.

19

Garder, Howard; la mente escolarizada; editorial Paidós; Buenos Aires, Argentina; 1997; Pág.

211

Lyons John; Semántica Lingüística; Editorial Paidós; Barcelona, Buenos Aires, México; 1997.

Serrano Sebastián; La lingüística su historia y desarrollo; Editorial Montesinos; España; 1992;

Benveniste Émile; Problemas de lingüística General II; Siglo XXI Editores; México, España, Argentina, Colombia; 1974;

Shwartz Sue, Heller Miller Joan E; El lenguaje de los juguetes; Editorial Trillas; México, Argentina, España, Colombia, Puerto Rico, Venezuela; 2000;

Cohen David; Explicación del fenómeno lingüístico; Editorial Trillas; México D.F; 1980.

Fernández Martínez Pilar; Lengua y Comunicación: Norma frente a uso; Editorial Universitas S.A.; España; 2003

Berr Henri; El lenguaje: Introducción lingüística a la historia; Editorial Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana; México; 1967

Montessori María; La mente absorbente del niño; Editorial Araluce; España; 1971; pag. 147

Roca-Pons J; El lenguaje; Editorial Teide/Barcelona; España; 1982;

Mussen, Conger, Kagan; Desarrollo de la personalidad del niño; Editorial Trillas; México,

Argentina., España, Colombia, Puerto Rico, Venezuela; 1990; pag 197,199

Ávila Raúl; La lengua y los hablantes; Editorial Trillas; México, Argentina., España, Colombia,

Puerto Rico, Venezuela; 1990; Pág. 59

Chomsky Noam; Lenguaje Sociedad y Cognición; Editorial Trillas; México, Argentina., España,

Colombia, Puerto Rico, Venezuela; 1981; Pág. 53

Sapir Eduard; El lenguaje; Editorial Fondo de cultura económica,; México; 1992; pag 174

Villalobos Pérez-Cortés Elvia Marveya; Didáctica integrativa y el proceso de aprendizaje;

Editorial Trillas; México, Argentina., España, Colombia, Puerto Rico, Venezuela; 2002.

Ostrosky-Solís Feggy, Ardila Alfredo; Lenguaje oral y escrito; Editorial Trillas; México,

Argentina., España, Colombia, Puerto Rico, Venezuela; 1998

Ormord Jeanne Ellis; Aprendizaje Humano; Editorial Pearson Prentice hall; España; 2005;

APÉNDICE

ALPHA DE CRONBACH INSTRUMENTO

	Mean deleted	if Var. deleted	If StDv. deleted	If Itm-Totl Correl.	Alpha deleted	if
Incentivos	228.2857	1065.109	32.63601	0.122309	0.877843	
Material Visual	226.6905	1045.547	32.33492	0.534397	0.869081	
Material Auditivo	227.0238	1013.309	31.83251	0.70304	0.864956	
Reglas	226.7857	1051.74	32.43054	0.482305	0.869938	
Planeación de Clase	226.6905	1026.88	32.04498	0.659298	0.866557	
Desempeño del Maestro	226.881	1025.2	32.01875	0.468804	0.86859	
Represión	230.381	1006.617	31.72722	0.27347	0.878101	
Actitudes del Maestro	229.3571	1014.658	31.8537	0.268565	0.877077	
Interacción M-A	226.5952	1027.955	32.06174	0.666489	0.866612	
Tarea	226.9286	1082.257	32.89767	0.074345	0.876365	
Dinámicas	226.4524	1051.629	32.42883	0.588186	0.869389	
Interés	226.9762	1009.166	31.76737	0.647438	0.865152	
Relación A-M	227.0476	1031.998	32.12472	0.59241	0.86751	
Alimentación	226.4762	1069.011	32.69574	0.29572	0.872476	
Descansar	226.119	1069.153	32.6979	0.519406	0.87149	
Socialización	227.0238	990.071	31.46539	0.787976	0.862015	
Afectividad	227.0714	1029.019	32.07832	0.575623	0.867414	
Motivación	226.6667	1013.508	31.83564	0.693189	0.865058	
Comprensión del Tema	226.9524	1040.998	32.2645	0.478426	0.869206	
Práctica del Tema	227.5	1011.488	31.8039	0.579674	0.866183	
Estado de ánimo	228.6905	1017.071	31.89155	0.360589	0.871613	
Dialogo	227.5476	1040.867	32.26247	0.324468	0.871837	
Vision	231.8095	955.964	30.91866	0.406332	0.874919	
Audición	232.6667	926.937	30.44563	0.54283	0.867909	
Gesticulación	228.4762	1035.154	32.17381	0.240677	0.875776	
Imágenes	227.9286	1007.4	31.73956	0.439452	0.869131	
Placer	226.881	1015.819	31.87192	0.691356	0.865284	
Familia	226.5	1037.488	32.21006	0.659066	0.867609	
Imitación	227.5952	1024.908	32.01418	0.437585	0.869189	
Alpha de cronbach .92						

NARCOCULTURA E IMPACTO EN LA SUBJETIVIDAD DE JÓVENES Y NIÑOS EN EL NORTE DE JALISCO

Prieto, M.¹, Carrillo, J.²

1,2 UDG, "Guadalajara", México

materesaprieto@yahoo.com.mx, jccn1964@gmail.com.mx

Trabajo preparado para su presentación en Primer Congreso Internacional de Investigación

Educativa RIE-UANL.

Eje Temático: Educación, Sociedad y Cultura.

b. Educación y violencia social

RESUMEN

La Narcocultura es un fenómeno que ha estado presente en México por varias décadas y en estos momentos es uno de los grandes problemas sociales que aquejan nuestra época, este fenómeno es posible observarlo a través de los medios de comunicación y de nuestro entorno social más próximo un escenario innegable poblado por la violencia (que va desde la expresión física hasta la simbólica), aunado a la corrupción, la desigualdad social, reparto inequitativo de la riqueza, todo ello forma parte del día a día en la vida cotidiana mexicana. En este horizonte se sitúa el narcotráfico con sus redes económicas y de poder, en el juego de las objetivaciones, donde las actualizaciones constantes del campo del narcotráfico y recreación en los diversos espacios de la cultura posibilitan la legitimidad o estigmatización de ciertos valores, prácticas y símbolos propios de la cultura del narcorrido y sus derivados en México presentes en los imaginarios y subjetividad colectivos de niños y jóvenes de este país.

INTRODUCCIÓN

Una opinión acerca de la manera en que los individuos, dotan de sentido y a la vez transforman su entorno es mediante sus acciones, según Serge Moscovici (1999), psicólogo

social que conceptualiza las representaciones sociales y se refiere a ellas como “construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales”; estas no tienen un carácter estático ni determinan inexorablemente las representaciones individuales. Son definidas como maneras específicas de entender y comunicar la realidad e influyen a la vez que son determinadas por las personas a través de sus interacciones (Reyes, 2006). Se trata de un proceso de ida y vuelta en donde no existe la posibilidad de fijar eternamente esquemas pues son reformuladas constantemente en el transcurso cotidiano de la vida mediante la comunicación interindividual de los sujetos.

Esta postura teórica nos remite al interaccionismo simbólico de George Herbert Mead, pero más precisamente a la teoría de las representaciones colectivas desarrollada por Émile Durkheim (1971), quien a grandes rasgos consideraba que las representaciones colectivas trascendían a las individuales, y que estas de alguna manera se objetivaban en productos culturales, ritos o costumbres (Mora, 2002:6). Moscovici se refería al surgimiento de estas en los momentos de crisis, y algunos teóricos como el caso de Henri Tajfel, señalan que el surgimiento de las representaciones sociales tiene tres finalidades: clasificar y comprender lo complejo o doloroso, justificar las acciones individuales o colectivas y diferenciarse socialmente de los otros (Mora, 2002:8).

Estas formas de pensar y crear la realidad social están constituidas por elementos de carácter simbólico ya que no son solo formas de adquirir y reproducir el conocimiento, sino que tienen la capacidad de dotar de sentido a la realidad social y de intervenir en ella. Su finalidad es la de transformar lo desconocido en algo familiar para, de esta manera, guiar la acción de los sujetos. Con ellos nos volvemos a acercar a la visión normativa de la cultura postulada anteriormente.

Las representaciones sociales; una herramienta para detectar la subjetividad.

Dentro de la teoría de las representaciones sociales existen dos puntos muy importantes pues es ahí donde se hace presente el desarrollo de la naturalización, que sirve de enganche entre el conocimiento en abstracto y la realidad inmediata y funcional de los sujetos, pues le permite categorizar a otros sujetos y sus comportamientos. El primer de ellos es el anclaje, que le permite a los sujetos categorizar y desarrollar su subjetividad, este es el primer paso de la transformación de lo desconocido en familiar, pues aquí los sujetos nombran a las cosas, el segundo proceso, muy ligado al anclaje se denomina objetivación y va desde la selección y descontextualización de los elementos hasta formar un núcleo figurativo que se naturaliza enseguida (Mora, 2002:11). En términos llanos lo que sucede con la objetivación es que, se materializan en imágenes u objetos esquemas conceptuales abstractos que sirven a los sujetos para guiar su acción y el entendimiento de ciertos fenómenos. Esta objetivación naturalizada contiene una alta carga de elementos valorativos, afectivos normativos, pues la selección de los elementos del núcleo figurativo surge a partir de la confrontación de la concepción científica con el sistema de valores sociales (Mora, 2002:6).

Hasta aquí hemos referido nociones de orden sociológica nos permiten reflexionar sobre individuos y sus prácticas y sus modos de intervenir en la realidad: la cultura y las representaciones sociales, nos han zanjado el camino para entrar de lleno a la discusión sobre el tema de lo que podemos denominar como la cultura del narcotráfico en México. Este fenómeno esta en un movimiento pendular constante entre una especie de juego en donde la apuesta es por codificar jurídicamente la práctica cotidiana de diversos grupos sociales desde distintas trincheras, cuya discrepancia en cuanto a la diferencia de los niveles de percepción, sobre un mismo acto, quienes se ven implicados en el, es abrumadoramente enorme, Luis Astorga resume

de una manera sencilla este fenómeno: Allí donde el derecho reduce a una persona solo a una categoría jurídica, el hombre común ve una identidad más compleja donde el rasgo que más resalta no coincide necesariamente con el atributo por el representante de la ley. (1995:140-141).

Es una forma de conocimiento, elaborada socialmente y compartida en un objetivo práctico que concierne a la constitución de una realidad común para un conjunto social. Jodelet (1989:36). Es a su vez producto y procede a una actividad mental por la que un individuo o grupo se construye la realidad que enfrenta y le atribuye un segmento especial. Abric (1987:64)

La representación no es un simple reflejo de la realidad, sino una organización significativa que tiene que ver con el contexto inmediato, finalidad de la situación. Contexto social, ideológico, lugar del individuo, industria del individuo y del grupo y desafíos sociales Así pues se tienen que plantear que este juego de definiciones se alienta cotidianamente, entre otras cosas, por las formas simbólicas que desde los medios de comunicación masiva, son puestos a circular, desde una postura estatal, en la sociedad mexicana, principalmente mediante las noticias o los discursos políticos, como el de la tolerancia cero, a través de la prensa y medios electrónicos. Sin embargo, los otros, los narcotraficantes, también tienen su versión de los hechos, -generalmente no contada por ellos, a veces inflamada hasta el grado mitológico, otra veces más verosímil. En el juego de las objetivaciones, donde las actualizaciones constantes del campo del narcotráfico y recreación en los diversos espacios de la cultura posibilitan la legitimidad o estigmatización de ciertos valores, prácticas y símbolos propios de la cultura del narcotráfico en México presentes en los imaginarios y subjetividad colectivos de niños, niños y jóvenes de este país.

JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

El narcotráfico es un fenómeno que ha estado presente en México por varias décadas y en estos momentos es uno de los grandes problemas sociales que aquejan nuestra época, este fenómeno es posible observarlo a través de los medios de comunicación y de nuestro entorno social más próximo un escenario innegable poblado por la violencia (que va desde la expresión física hasta la simbólica), aunado a la corrupción, la desigualdad social, reparto inequitativo de la riqueza, todo ello forma parte del día a día en la vida cotidiana mexicana. En este horizonte se sitúa el narcotráfico con sus redes económicas y de poder.

El mismo narcotráfico en la actualidad se ha convertido en el gran pretexto para intervenir grandes cantidades de recursos humanos y de dinero en su combate. No obstante el narcotráfico no solo es una empresa más del crimen organizado en sí, sino que esta unida en prácticas sociales cotidianas de “ilegalidad”, de corrupción, es una forma de vida y también de muerte, es la idiosincrasia de algunos, es una cultura y está presente en el imaginario colectivo del mexicano. Pero para entender el caso mexicano es necesario revisar, aunque sea de manera somera la génesis histórica de estos grupos así como sus elementos diferenciadores de grupo dentro del mismo crimen organizado.

HIPÓTESIS

Las historias escuchadas en los narcocorridos crean una representación social de apología a la violencia entre los niños jóvenes del Norte de Jalisco. La influencia por este gusto musical se encuentra vinculada a una cultura que esta posesionada de manera significativa en subjetividad que influye en su comunicación y acciones de los mismos.

Características de la población estudiada

Conforman la muestra, 578 niños y jóvenes que corresponden a diferentes grados y planteles educativos de los diferentes municipios de la región norte de Jalisco, oscilan en edades de 8-16 años. El diálogo generado durante las entrevistas realizadas, se centró en la descripción y la narración hecha por alumnos que consideran tener contacto con la música denominada, narcocorrido o “movimiento alterado”. Para obtener los datos, se solicitó a los niños que dibujaran y describieran la historia en torno a los hechos que representan los narcocorridos en sus letras, previamente tipificadas de violencia que observan en la sociedad, así como las circunstancias asociadas a su concurrencia, en total se reunieron 468 dibujos de violencia relacionado con narcotráfico, entre niños de esta región.

La técnica de recolección de datos: La narrativa y el dibujo

La investigación biográfica y narrativa se asienta dentro de un giro hermenéutico producido en los años setenta en las Ciencias Sociales. De la instancia positivista se pasa a una perspectiva interpretativa, en la cual el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación.

Como señala Taylor (1992:20) “este enfoque da significados intersubjetivos a los roles, normas y cultura que regulan las interacciones humanas y constituyen una forma particular de vida social. Además estudia los significados subjetivos, intenciones, motivos, emociones y sentimientos que los individuos expresan por medio de las acciones”. La metodología propuesta para esta investigación pretende generar datos descriptivos, desde los dibujos y las palabras de los niños, además de la conducta observable desde:

- ☐ Los escenarios y contextos de vida de los niños, desde una perspectiva holística.
- ☐ La comprensión de las experiencias desde el marco de referencia de su vida cotidiana en la escuela.

□ Las producciones de sentido a partir de las significaciones construidas a partir de los dibujos y narrativas de los sujetos.

Se entenderán los fenómenos sociales y dentro de ellos los estudios relacionados con los sujetos de la educación cuyo valor y significado, primariamente vienen dados por la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central.

Se concibe como narrativa biográfica a las cualidades estructuradas de la experiencia de un sujeto entendida y vista como un relato. Es una particular reconstrucción de la experiencia por la que mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido cada sujeto.

Ya Peter Mac Laren (1993) señala: “Las narrativas nos ayudan a representar el mundo. También nos ayudan a recordar tanto sus placeres como su horror, las narrativas estructuran nuestros sueños, nuestros mitos y nuestras visiones, en la medida en que son soñadas, mitificadas e imaginadas. Nos ayudan a dar forma a nuestra realidad social tanto por lo que incluyen como por lo que excluyen. Proporcionan los vehículos discursivos para transformar la carga de los saberes en acto de narrar. Traducir una experiencia en historia es tal vez el acto más fundamental de la comprensión humana”.

El discurso narrativo a través del dibujo, al igual que el habla, lo remite a acciones de estos niños cargadas de humanidad. Si no fuera así, las narraciones que plasman su vida, como las leyendas o los corridos, e incluso los propios mitos, no tendrían sentido. Estas historias que narran e inventan el mundo, captan la forma de vida que está presente en las vidas que relatan; son representaciones de la realidad.

Janer Manila (1994) afirma que a los seres humanos les encanta contar historias, porque las historias son un tanteo de ordenación de aquellos elementos – a menudo caóticos- que

circulan entre los meandros olvidados de la mente. Desde esta perspectiva es que se plantea que la cualidad más importante de la narrativa en los niños mediante dibujos como una secuencia singular de acontecimientos, sucesos, estados mentales, e intenciones en los que participan seres humanos como personajes o actores.

Una hermenéutica narrativa del dibujo y las representaciones que describen los niños, permitió la comprensión de la complejidad de la construcción social que los individuos hacen de los conflictos y los dilemas en sus vidas y contextos. En el caso de esta investigación el relato de narcocorridos por parte de los niños y niñas del Norte de Jalisco, es un modo de comprensión y expresión de vida en la que está presente la voz de la niñez de esta región, con su episteme, fue una forma de llegar a conocer los acontecimientos de acciones humanas en contexto.

En el marco de esta investigación donde se pretende explorar las representaciones que los niños de nivel básico tienen de los narcocorridos, extraídos de la narrativa recuperada desde el dibujo, esta expresión escrita fue una pieza clave para la comprensión de este objeto de investigación.

Pero ¿Es posible que las narraciones dibujadas por niños de primaria generen conocimientos sobre la violencia en el escenario de la sociedad? ¿Cómo es que los alumnos se presentan a sí mismos a través de los relatos que cuentan? ¿Cuál es la manera en que podemos interpretar sus experiencias en la escuela? Diversos autores plantean que las narraciones son un medio y un recurso a través del cual los individuos se presentan a sí mismos y son interpretados en sus experiencias, sus vínculos culturales, sociales y personales.

El abordaje metodológico de este momento está basado en un enfoque cualitativo que recoge, a través de la entrevista y narrativas autobiográficas (Arfuch 2002), Taylor y Bogdan (1987) Tarrés (2001) relatos de vida de niños del Norte de Jalisco y sur de Zacatecas, en los que

el eje de la narración es su experiencia en diferentes campos de acción relacionados con gustos musicales y la influencia que tiene las letras de las mismas, sobre los alumnos de nivel básico de esta región.

Desde la teoría sociológica se movilizan conceptos como el de Representaciones Sociales Moscovici (1999) y el de vida cotidiana de Heller (1994), estos conceptos han permitido recuperar la lógica de los sujetos en un interjuego entre las determinantes estructurales y dimensión subjetiva. El trabajo analítico consiste en identificar los significados centrales manejados en torno a los nuevos símbolos de la violencia que se da en la escuela, llegando a distinguir algunas categorías de significados que los caracterizan por medio de ilustraciones y escritos.

En suma, la narración es importante en la construcción de la interpretación que las personas hacen de la noción de sí mismas. Narrar una historia por medio del narcocorrido, puede desatar emociones y recuerdos dentro de la memoria de los sujetos en su vida cotidiana. Como señala Makowski (2006): “La memoria anclada en el espacio de lo social tiene una inscripción en lo individual... el sujeto es por ello portador de memoria, una memoria que le precede y que es continuamente actualizada en el devenir individual”.

Cada alumno teje su narrativa desde el dibujo con bordados diversos y de colores múltiples, con formas y texturas complejas que van conformando lo imaginado produciendo un ser subjetivo individual al igual que habla de un gran número de sujetos.

Dentro de este proceso de análisis, aparecen ventanas para ver la subjetividad del niño, en torno a sus emociones, afectos, sueños, ilusiones, esperanzas, experiencias donde están en juego el lenguaje, la memoria y las narraciones, como aspectos que dan cuenta de un problema sobre el cual se pretende aportar explicaciones.

EL DIBUJO, UN REFLEJO DE UNA REALIDAD

En esta experiencia el dibujo narrativo permitió a los niños, entrevistados, la sensación de estar en la escena, en tal contexto, las historias a partir de los narcocorridos empiezan a develar lo que se esconde atrás de el, lo narrado presupone una forma de organizar la realidad dentro de un espacio temporal, de hacer inteligible la experiencia humana que puede ser narrable ya que ha dejado huella en sus memorias y en su vida cotidiana.

Los niños logran comunicar sus pensamientos, sentimientos y acciones a través del lenguaje y el dibujo narrativo, la forma que tiene el hombre para hacer comprensible la realidad. Por lo tanto el dibujo narrativo fue una de las rutas primarias para entender a los niños de esta zona y sus representaciones de violencia a partir de los narcocorridos. La vida de estos niños encuentra su expresión en forma de relatos y se hace comprensible a los otros, es un proceso cognitivo y no solo un adorno retórico; el mismo hecho de dar inteligibilidad a los acontecimientos es desplegar la cualidad cognitiva de la narrativa.

Esta realidad que describen los niños de las escuelas de nivel básico estructura la realidad de uno o varios sujetos, cada acción social adquiere su significado, la narrativa refleja “el tiempo en que se vive” desde las acciones cotidianas, la forma de saludar, hasta las formas de consumo e incluso lo que se sueña. Todo ello es lo que continuamente se narra ya que con ella se representa al mundo.

Al respecto debe recordarse lo que Ricoeur (1995) decía “No hay relato éticamente neutro” cuando relevamos o bien cuando omitimos también estamos contándonos. Lo fundamental de lo narrativo es que se refiere a una categoría abierta del discurso que por lo general implica la construcción y reconstrucción de la experiencia humana donde se plasman emociones, sentimientos, posiciones políticas e ideológicas.

Cualquier narración tiene la intención de contarnos “algo” de establecer un hecho particular en una perspectiva de totalidad –lo cual le confiere el estatus narrativo-, es decir de dotar de unidad e inteligibilidad a lo específico al pertenecer a una trama, pues nada puede ser considerado como acontecimiento si no es susceptible de ser integrado en una trama. La trama dota a los acontecimientos de sentido las cuales a su vez se desarrollan en un contexto. Los acontecimientos de la trama toman sus significados en el propio desarrollo de la narrativa, vista desde una perspectiva de totalidad, y ésta se construye desde sus partes.

Mediante la comprensión narrativa, que puede estar constituida por una serie de actos verbales, simbólicos y conductuales. La narrativa, posibilita no solo entender la acción narrada en si misma, sino la esencia del pensamiento de que se configura esa experiencia, que a su vez es parte activa de la gama de significados que comparte una cultura. En esta línea argumentativa, la narrativa es concebida como el modo cultural de generar sentido y cohesión para la vida en grupo.

El trabajo de campo: etapas e instrumentos de recolección

El trabajo de campo se dividió en dos momentos: en el primero se buscó obtener un diagnóstico situacional, para ello se aplicó una encuesta con los alumnos de las primarias seleccionadas, sobre sus preferencias musicales, el universo de estudio, para detectar las diversas situaciones y expresiones relacionadas con el fenómeno del gusto de los niños por la música denominada “del movimiento alterado” al interior de los espacios escolares, con el propósito fundamental de contar con una visión panorámica del problema a estudiar.

Con el cuestionario se lograron identificar las diferentes características y matices que adquiere este proceso, e igualmente posibilitará entrever el papel que en le juegan los actores del mismo.

La herramienta que se utilizó para la recogida de datos que proporcionaran una visión panorámica y de conjunto sobre la problemática de la irrupción del movimiento alterado en las escuelas de nivel básico del Norte de Jalisco, se realizó un cuestionario sobre gustos musicales y representaciones sociales de los narcocorrido” aunque para ello tuvieron que realizarse algunos ajustes que permitieran establecer algunos códigos adaptativos más acordes al contexto en el que fueron aplicados.

Los rasgos más importantes de esta herramienta son:

1. Mantiene el anonimato del alumno, que genera un clima más propicio para la obtención de sus respuestas.
2. Las preguntas se formularon de manera general para todos los alumnos, independientemente de la posición que estos tengan frente al problema. Después de ello se seleccionaron a varios alumnos para la entrevista semiestructurada.
3. Se pretende buscar la frecuencia en que los niños escuchan narcocorridos, en que lugares y con que personas para tener en cuenta la vivencia e interpretación del alumno frente a la situación.
4. Se respetó a aquellos niños que no querían participar, ya sea porque no habían escuchado esta música, porque no les gustaba o porque no querían realizar en esta actividad.

En la segunda fase del trabajo de campo se utilizó el dibujo narrativo. Esta herramienta de trabajo metodológico consiste en la realización de dibujos por parte de los niños donde den a conocer algunos narcocorridos por medio de los dibujos. En esta fase se les solicita a los niños y jóvenes que escuchaban narcocorridos, que dibujaran el escenario, con el que ellos representan esta historia en la realidad.

Este instrumento respondió a la necesidad de contar con evidencias del impacto que tiene este tipo de música en la representación social de los niños y jóvenes de nivel básico y

secundarias en el Norte de Jalisco, reconstruyendo y analizando a partir de los dibujos sobre estos eventos lo que se que piensa e interpreta los niños en torno a los significados de mundo de vida en este contexto. Lo que permitió acercarse a la comprensión de los sujetos y sus procesos de significación en contextos educativos concretos, con sus creencias, intenciones y motivaciones, desde un enfoque cualitativo de investigación.

Como señala Hammersley (1994) el acceso al campo es mucho más que la entrada física, implica la entrada al mundo simbólico y significativo de estos niños y niñas para hacer empatía y nos brindaran la información que requeríamos. Los Niveles de análisis que de obtuvieron desde una perspectiva cualitativa, tanto la descripción como la interpretación en el análisis de los dibujos, nos permitieron reconstruir la realidad que están viviendo estos niños y jóvenes de la zona Norte de Jalisco a través del lenguaje oral o escrito (dibujos). El escuchar relatos de los niños y jóvenes, permite reflexionar sobre las experiencias que tienen con contenidos violentos no solo de las letras musicales, sino lo que a diario ven en internet y explorar por medio de la imaginación los mundos vividos de estos niños en su experiencia escolar. Los estilos de dibujar y la subjetividad impresa en el contenido de los mismos son diferentes y tienen que ver su historia personal y la forma de interactuar con el mundo y con ellos mismos.

CONCLUSIÓN

Por medio de la Narrativa escrita y dibujada por los niños, desde las acciones donde estos sujetos están situados socioculturalmente a través de la cual la persona despliega el sentido que tiene de sí misma y de los otros en el momento existencial por el que atraviesa. En este sentido Bolívar y Fernández (2001) señalan que la alternativa metodológica requiere que el investigador desarrolle una trama, donde no viole ni cambie las voces de los sujetos investigados.

El análisis narrativo requiere una mirada en dos niveles. Uno del escenario exterior, de lo social y la acción. Otro el escenario interior, del pensamiento, las emociones y las interacciones, en estas dos dimensiones se van describiendo los casos que presentaremos en esta investigación.

El relato narrativo da al actor la sensación de estar en la escena. En tal contexto el dibujo y lo dicho por los sujetos empieza a develar la experiencia humana que puede ser narrable, ya que ha dejado huella. En la medida en que la narrativa estructura la realidad de uno o varios sujetos, cada acción social adquiere su significado, esta refleja el tiempo en que se vive desde la acción cotidiana, desde la forma de saludar hasta las formas de consumo cultural, con la narrativa se representa al mundo.

En resumen, cualquier narración tiene la intención de contarnos algo de alguien, una historia, una biografía, un relato y un dibujo trata de establecer un hecho particular en una perspectiva global de la realidad social que vivimos.

REFERENCIAS

Astorga, Luis. (1995). La Mitología del Narcotraficante en México. Plaza y Valdés, UNAM, México.

Abric, Jean Claude (1987). Representaciones Sociales. Ed. Coyoacán: México. Pág. 13-14.

Bell, Daniel. (1989). Las contradicciones culturales del capitalismo. México: Alianza Editorial Mexicana.

Boaventura, S. (2005). El milenio Huérfano. Trotta: Madrid.

Durkheim, É. (1971). De ciertas formas primitivas de clasificación. “Contribución al estudio de las representaciones colectivas”. Obras II, Ed. Barral, Barcelona.

Follari, Roberto (1992). Dominación y Legitimación democrática en América Latina. Revista sociológica No. 19. México: UNAM.

Giroux, Henry (1996). Educación posmoderna y generación juvenil. No. 147. Caracas, Venezuela: Nueva Sociedad.

Jodelet, D. (1989). La Representación Social. “Fenómenos, concepto y teoría”: En Moscovici, Serge (1986) Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología Social y problemas sociales. Barcelona: Paidós.

Lewkowics, Ignacio (2004). Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez. Buenos Aires: Paidós.

Maneffa, Marisa (2009). La autoridad en decadencia. Sujetos desujetados. Novedades Educativas. En prensa.

Mardones, Reyes (2003). La ética ante las víctimas. Barcelona: Anthropos.

Mora, Martín (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. Athenea Digital, 2. Disponible en <http://antalya.uab.es/athenea/num2/mora.pdf>.

Moscovici, S. (1999). Psicología social. Pensamiento y Vida Social: Psicología Social y Problemas Sociales. “Representaciones Sociales”. Ed. Paidós: Francia.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2011).
<http://www.eluniversal.com.mx/notas/793153.html>

Osorio, Fernando. (2011). Ejercer la Autoridad. Un Problema de Padres y Maestros. Argentina: Buenos Aires. (Comp). Noveduc. Pp. 17-26.

Prieto Quezada, Ma. Teresa (2002). Hacia una Fundamentación teórica para el estudio de la violencia. Propuesta de intervención pedagógica. Guadalajara: Del Villar.

Prieto Quezada, Ma. Teresa (2005). La violencia escolar. Un estudio en el nivel medio superior. México: Revista Mexicana de Investigación Educativa.

Reyes, Leonarda (2006). Los Narco-blogs. En Proceso, N° 1573, 24 de diciembre de 2006, pp. 14-17.

Ruíz Martín del Campo, Emma (2002, no. 24) Albores del siglo XXI y transición adolescente. Los adolescentes ante la crisis mundial. Guadalajara, Jal. Revista Espiral.

Quinta sección
Investigación educativa
interdisciplinaria

- a) Autogestión de los aprendizajes, los roles y funciones del profesor universitario (didácticas especiales)

APRENDIZAJE Y VIDA

Ramos, E.¹, García, Z.², Hernández, J.³, Ramos, M.⁴, García, J.⁶, Ramírez, C.⁷

UADEC, Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades, "Saltillo", México

eliaramosq@gmail.com y elaprea@hotmail.com

Trabajo preparado para su presentación en el Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL.

Eje Temático: Investigación Educativa Interdisciplinaria

- a. Autogestión De los aprendizajes, los roles y funciones del profesor universitario (didácticas especiales)

RESUMEN / ABSTRACT

Investigación realizada con 322 estudiantes de Saltillo.. Se diseñaron tres instrumentos, uno con indicadores de la salud. El segundo contempla variables de salud, desde la perspectiva de los padres. El tercero contempla sexo, edad y trece factores, medidos con 94 indicadores con escala ordinal de nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre, traducida a escala de cero a cuatro para permitir tratamientos estadísticos, obteniéndose, análisis de medias, con normalidad a una desviación estándar y correlaciones al 5% de error.

Los estudiantes disfrutan de una buena calidad de vida, tienen buena salud, comen tres veces al día, sienten bienestar, les agrada aprender cosas nuevas y disfrutan viviendo en familia, no se sienten estresados, salvo cuando se enojan, tampoco están ansiosos exceptuando cuando pasan al pizarrón y no sufren de depresión.

La salud general no incide en la calidad de vida, como el bienestar subjetivo, familia y aprendizaje inciden vigorosamente en bienestar Desórdenes o elementos de supervivencia como estrés, ansiedad y depresión inciden en vitalidad, porque son elementos de supervivencia, no sufren estas perturbaciones sino se sienten más vitales, esto sugiere buena calidad de vida. La

familia, el aprendizaje inciden en el bienestar, no así la vitalidad. La evaluación no es estresante en el salón de clase, causa más estrés pasar al pizarrón..

Research conducted with 322 pupils in Saltillo. Three instruments, one with the health indicators were designed. The second envisages health variables, from the perspective of the parents. The third includes sex, age and thirteen factors, measured with 94 indicators with scale unital never, rarely, sometimes, almost always and always, translated into scale of zero to four to allow statistical, obtaining treatments, analysis of stockings, normally to one standard deviation and correlations to the 5% error.

Enjoy a good quality of life, have good health, eat three times a day, feel well-being, like to learn new things and enjoy living in family, do not feel stressed, except when they get angry, they are not eager to except when they go to the Blackboard and not suffering from depression. General health does not affect the quality of life, how you can well-being, family and learning affect vigorously welfare

Disorders or survival items such as stress, anxiety and depression affect vitality, because they are elements of survival, children do not suffer from these disturbances, but feel more vital, this suggests good quality of life. Family, learning affect welfare, not so the vitality. The evaluation is not stressful in the classroom, causes more stress move to the Blackboard.

INTRODUCCIÓN

La investigación que se presenta, es de carácter interdisciplinario dado que intervienen áreas como la psicología, la educación y la salud, se orienta a la autogestión de los aprendizajes y busca información que permita a los profesores ser más asertivos en sus roles y funciones tiene por objeto mostrar algunos factores, que inciden en la calidad de vida de los estudiantes tales

como la salud general, otro de los factores que se estudia es la vitalidad, se indaga también sobre el estrés, y la ansiedad, conjuntamente con los factores o elementos antes mencionados se investiga el aprendizaje, finalmente y no menos importante se incluye a la familia como un factor previsiblemente incidente en la calidad de vida.

Se busca delimitar los elementos que inciden la calidad de vida de los estudiantes y como está relacionada esta calidad de vida con sus aprendizajes.

La familia, es otro de los factores determinantes tanto en el bienestar, como en la salud, y en la formación educativa formal y en la formación para la vida de los estudiantes.

Se sabe que la formación total de una persona rebasa con mucho los límites de las instituciones educativas, sin embargo los profesores no pueden soslayar el hecho de que los estudiantes son personas completas y en tal sentido son un sinnúmero de factores internos del mismo estudiante, como del entorno educativo y de los entornos familiar y social los que intervienen en sus aprendizajes.

MARCO TEÓRICO

La salud se puede entender tal y como la define la OMS como el estado de adaptación de un individuo al medio ambiente en el que se encuentra, o como se ha entendido comúnmente, como el estado de completo bienestar físico, mental y social, o como la define Milton Terris, como el estado de bienestar físico, mental y social, con capacidad de funcionamiento.

La vitalidad es como la energía y actividad para vivir o desarrollarse, contar con dinamismo y vigor, como la eficacia de las facultades vitales o simplemente la calidad de tener vida. que es una reacción fisiológica del organismo en el que entran en juego diversos mecanismos de defensa para afrontar una situación que se percibe como amenazante,

El estrés es una respuesta natural y necesaria para la supervivencia, a pesar de lo cual hoy en día se confunde con una patología. Esta confusión se debe a que este mecanismo de defensa puede acabar, bajo determinadas circunstancias frecuentes en ciertos modos de vida, desencadenando problemas graves de salud.

La ansiedad (del latín *anxietas*, 'angustia, aflicción') es una respuesta emocional o conjunto de respuestas que engloba: aspectos subjetivos o cognitivos de carácter displacentero, aspectos corporales o fisiológicos caracterizados por un alto grado de activación del sistema periférico, aspectos observables o motores que suelen implicar comportamientos poco ajustados y escasamente adaptativos.

La ansiedad tiene una función muy importante relacionada con la supervivencia, junto con el miedo, la ira, la tristeza o la felicidad. En la actualidad se estima que un 20.5% o más de la población mundial sufre de algún trastorno de ansiedad, generalmente sin saberlo

La depresión, (del latín *depressio*, que significa «opresión», «encogimiento» o «abatimiento») es un trastorno del estado de ánimo, ya sea desde el punto de vista de la psicología o de la psiquiatría, pero siempre dentro del ámbito de la psicopatología. Según el modelo médico, la psiquiatría la describe como un trastorno del estado de ánimo y su síntoma habitual es un estado de abatimiento e infelicidad que puede ser transitorio o permanente.

El término médico hace referencia a un síndrome o conjunto de síntomas que afectan principalmente a la esfera afectiva: la tristeza patológica, el decaimiento, la irritabilidad o un trastorno del humor que puede disminuir el rendimiento en el trabajo o limitar la actividad vital habitual, independientemente de que su causa sea conocida o desconocida. Aunque ése es el núcleo principal de síntomas, la depresión también puede expresarse a través de afecciones de tipo cognitivo, volitivo o incluso somático.

El bienestar es fundamental para la calidad de vida de los niños y la población en general, de ahí que sea un elemento importante a estudiar. El bienestar puede entenderse como un estado que inglés se ha definido como (welfare state) es un concepto de las ciencias políticas y económicas con el que se designa a una propuesta política o modelo general del Estado y de la organización social, según la cual el Estado provee ciertos servicios o garantías sociales a la totalidad de los habitantes de un país.¹

Más que un concepto específico, se considera que el término es una categoría práctica para designar ya sea un conjunto de propuestas o una propuesta general acerca de cómo el Estado debe o puede proceder, sin embargo en esta investigación se entiende como un estado placentero en el que se desenvuelven los individuos, desde su propia perspectiva, esto es se consideran los elementos subjetivos propuestos en uno de los conceptos de calidad de vida, tal es la razón de no considerar variables atinentes a los servicios proporcionados por el Estado.

El aprendizaje es el proceso a través del cual se adquieren o modifican habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento y la observación. Este proceso puede ser analizado desde distintas perspectivas, por lo que existen distintas teorías del aprendizaje. El aprendizaje es una de las funciones mentales más importantes en humanos, animales y sistemas artificiales.

El aprendizaje humano está relacionado con la educación y el desarrollo personal. Debe estar orientado adecuadamente y es favorecido cuando el individuo está motivado. El estudio acerca de cómo aprender interesa a la neuropsicología, la psicología educacional y la pedagogía.

Según la Declaración Universal de los Derechos Humanos, es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado. Los lazos principales que definen una familia son de dos tipos: vínculos de afinidad derivados del

establecimiento de un vínculo reconocido socialmente, como el matrimonio que, en algunas sociedades, como la nuestra, sólo permite la unión entre dos personas, y vínculos de consanguinidad, como la filiación entre padres e hijos o los lazos que se establecen entre los hermanos que descienden de un mismo padre. También puede diferenciarse la familia según el grado de parentesco entre sus miembros.

No hay consenso sobre la definición de la familia. Jurídicamente está definida por algunas leyes, y esta definición suele darse en función de lo que cada ley establece como matrimonio. Por su difusión, se considera que la familia nuclear derivada del matrimonio heterosexual es la familia básica. Sin embargo las formas de vida familiar son muy diversas, dependiendo de factores sociales, culturales, económicos y afectivos. La familia, como cualquier institución social, tiende a adaptarse al contexto de una sociedad. Esto explica, por ejemplo, el alto número de familias extensas en las sociedades tradicionales, el aumento de familias monoparentales en las sociedades industrializadas y el reconocimiento legal de las familias homoparentales en aquellas sociedades cuya legislación ha reconocido el matrimonio homosexual.

Se tienen algunos objetivos como: Conocer el nivel de calidad de vida que desde su perspectiva tienen los escolares de educación primaria de la ciudad de Saltillo Coahuila, Conocer los elementos que causan estrés en estos escolares. Conocer la incidencia que la salud vista desde la perspectiva de los escolares tiene en su bienestar. Conocer la incidencia que tienen el aprendizaje, la familia, la vitalidad, el estrés, la ansiedad y la depresión en el estado de bienestar de los alumnos de las escuelas de educación primaria. Conocer cuales son los indicadores más y menos importantes en los factores investigados.

De igual forma se pretende confirmar algunas hipótesis como: Los escolares de educación primaria desde su perspectiva tienen un buen nivel de calidad de vida. La salud en general incide fuertemente en el estado de bienestar de los alumnos de educación primaria. La familia, el aprendizaje y la vitalidad inciden en el bienestar de los infantes de educación primaria. El estrés, la ansiedad y la depresión, deterioran el estado de bienestar de los escolares de educación primaria. La evaluación es el elemento más estresante en el salón de clase para los alumnos de primaria.

MÉTODO

Se considera la población de los estudiantes del Estado de Coahuila, se tomo una muestra de 322 alumnos de planteles privados y públicos ubicados de Saltillo Coahuila.

Se diseñaron y aplicaron tres instrumentos, uno con indicadores físicos sobre la salud, fue diseñado por estudiantes de medicina y aplicado por estudiantes de enfermería previamente capacitados con la finalidad de unificar criterios y cuidar la confiabilidad de la investigación.

El segundo de los instrumentos se denomina carta de aceptación de los padres, que en principio es una carta en la cual autorizan a los investigadores a aplicar los instrumentos de la investigación y particularmente autorizan a que sus hijos sean revisados médicamente, este instrumento contempla además algunas variables sobre la salud, desde la perspectiva de los padres.

Se aplicó también un tercer instrumento que además del nombre del alumno contempla algunos datos señalíticos como el sexo, edad, grado, , el lugar que ocupan en la familia, el número de hermanos, los cuartos que tiene la casa donde viven, así como el número de personas que viven en la casa. Además se pregunta sobre la situación de los padres, si viven juntos,

separados, si el estudiante vive solo con la mamá, el papá o con otra persona. Se diseñaron también trece factores, que son medidos a través de noventa y cuatro indicadores con una escala ordinal de nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre, que fue traducida a una escala de cero a cuatro con el propósito de permitir tratamientos estadísticos.

Se pide al estudiante también que mencione las diez cosas más importantes de su casa, las diez cosas más importantes de la escuela, así como un ejercicio de ordenación de cuatro figuras geométricas de acuerdo al agrado que el niño siente por dichas figuras. El reporte de investigación que aquí se presenta, contempla únicamente el estudio de algunos factores que más abajo se describen. El tratamiento estadístico de los datos se divide en dos partes, en un primer momento se indagará el peso que tienen cada uno de los indicadores que miden los factores de calidad de vida, a través de un análisis de medias, obteniendo los valores superiores e inferiores a lo normal, a una desviación estándar. En un segundo momento se investigan las relaciones existentes entre los diferentes factores estudiados para observar la incidencia de unos en otros. El tratamiento se realiza utilizando la correlación de Pearson, con una alfa o error probable del cinco por ciento.

RESULTADOS

Tabla 1. Salud general

Indicador	Media
Desayuno diario	3.30
Tres alimentos al día	3.67
Higiene bucal	3.52
Baño diario	3.62
Vista	3.50
Oído	0.63
Medicamentos	1.18
Media de medias	3.53
Desviación Estándar	0.14
Límite superior	3.66
Límite inferior	3.39

Tabla 2. Vitalidad

Indicador	Media
Buen humor	3.19
Vitalidad normal	2.49
Cansancio	.82
Necesidad de dormir más	1.28
Dificultad para dormir	1.14
Buen apetito	3.22

Tabla 3. Estrés

Indicador	Media
Dificultad para dormir	0.94
Convivencia con estrés	0.44
Enojo	1.45
Dificultad de concentración	1.19
Dificultad para ir a la escuela	0.79
Media de medias	0.96
Desviación estándar	0.39
Límite superior	1.35
Límite inferior	0.59

Tabla 4. Ansiedad

Indicador	Media
nerviosismo por pasar al pizarrón	1.95
miedo a la obscuridad	0.84
miedo a jugar	0.71
sudoración de manos con exámenes	1.04
dolor de estómago con exámenes	0.54
nerviosismo ante desconocidos	1.59
comerse la uñas	0.72
miedo a ir solo a algún lugar	1.29
media de medias	1.08
desviación estándar	0.49
límite superior	1.57
límite inferior	0.59

Tabla 5. Depresión

Indicador	Media
Desgano	1.02
Interés en actividades	2.69
Aburrido	1.04
Comodidad con soledad	0.97
Sentimiento de incompreensión	1.13
Dificultad para convivir	0.92
Dormir en exceso por tristeza	1.17
Exceso de comida	0.49
Media de medias	0.95
Desviación estándar	0.24
Límite superior	1.20
Límite inferior	0.71

Tabla 6. Bienestar

Indicador	Media
Contento con la familia	3.74
Disfrutar de amigos	3.67
Gusto por la escuela	2.77
Agrado por los deportes	3.58
Media de medias	3.44
Desviación estándar	0.45
Límite superior	3.89
Límite inferior	2.99

Tabla 7. Aprendizaje

Indicador	Media
Gusto por nuevos aprendizajes	3.57
Gusto por lo que se aprende en la escuela	3.11
Búsqueda de nuevos aprendizajes	2.70
Ayuda a otros a aprender	2.29
Gusto por la enseñanza	2.54
Gusto por compartir saberes	2.92
Utilidad de los aprendizajes	2.96
Entusiasmo por aprender	2.79
Compartir con familia los aprendizajes	2.98
Media de medias	2.87
Desviación estándar	0.36
Límite superior	3.24
Límite inferior	2.51

Tabla 8. Familia

Indicador	Media
Libertad que otorga la familia	2.73
Gusto por vivir en familia	3.33
Recreación con la familia	2.76
Práctica de valores en familia	3.02
Oportunidades que brinda la familia	3.22
Respeto en la familia	3.28
Libertad de elección	3.11
Los padres proveen lo necesario	3.14
Media de medias	3.07
Desviación estándar	0.22
Límite superior	3.30
Límite inferior	2.84
El mundo es bueno para vivir	2.99
Posibilidad de cambiar al mundo	2.18

Tabla 9. Análisis de correlaciones

	2	3	4	5	6	7	8
1	0.12	0.05	0.04	0.06	0.06	0.06	0.11
2		0.34	0.26	0.24	0.00	0.03	0.06
3			0.61	0.44	0.05	0.11	-0.11
4				0.55	0.03	0.04	0.05
5					0.01	0.08	0.14
6						0.34	0.26
7							0.56

1. Salud general
2. Vitalidad
3. Estrés
4. Ansiedad
5. Depresión
6. Bienestar
7. Aprendizaje
8. Familia

El indicador superior a lo normal es la ingesta de tres alimentos al día, en tanto que el desayuno diario antes de acudir a la escuela es el de peor inferior a lo normal, los demás indicadores se encuentran dentro de lo normal. De lo anterior se infiere que los estudiantes consideran lo más importante para su salud el alimentarse tres veces al día, sin embargo es notorio que un buen número de niños, llegan a la escuela sin desayunar y es ahí donde toman este alimento, por lo que sería recomendable implementar desayunos en todas las escuelas. Los

valores de oído y medicamentos no se consideran en el análisis dado que un menor puntaje se considera positivo.

Los estudiantes se sienten con suficiente vitalidad, tienen buen apetito y buen humor, no tienen dificultades para dormir, ni muestran cansancio. El enojo es el más importante factor en el estrés y la convivencia acompañada por estrés como el del menor peso. Lo anterior sugiere que prácticamente no sufren estrés dado que los valores reportados son muy pequeños y lo que usualmente los hace sentir estresados son los enojos. Destaca el nerviosismo por pasar al pizarrón y el nerviosismo ante desconocidos y un valor inferior a lo normal, el dolor de estómago al enfrentarse a un examen.

Lo anterior parece indicar que casi no sufren de ansiedad, considerando que las medias de los indicadores son bajas, sin embargo lo que en algunas ocasiones los hace sentirse ansiosos, son pasar al pizarrón y enfrentarse a desconocidos, pero los exámenes no son causa de demasiada ansiedad. El análisis de medias no contempla el indicador de interés por las actividades, dado que se considera positivo, solo incluye los otros indicadores, no encontrándose ninguno fuera de lo normal. Lo anterior sugiere que no sufren de depresión, considerando que tienen un mediano interés por lo que los rodea y muestran poco desgano, tampoco se sienten aburridos, ni se sienten cómodos en soledad, ni incomprendidos, no tienen grandes dificultades para convivir y no comen ni duermen en exceso. El análisis de medias muestra valor por debajo de lo normal al gusto por la escuela, los demás indicadores obtiene valores normales. Lo anterior sugiere que los infantes, siempre o casi siempre sienten bienestar, generado normalmente por su familia, amigos y deportes, siendo la escuela el factor de menos peso en su bienestar.

El gusto por nuevos aprendizajes aparece con valor superior a lo normal y ayudar a otros a aprender con valor inferior a lo normal. El aprendizaje es un factor satisfactorio en la calidad

de vida de los infantes, los valores de la media son altos, los niños se muestran ávidos de aprender cosas nuevas, no les agrada mucho ayudar a otros a aprender. El gusto por vivir en familia aparece con valores superiores a lo normal y la recreación en familia con valor inferior a lo normal. Los estudiantes muestran a la familia como un elemento importante en su calidad de vida, especialmente disfrutan de vivir con su familia, sin embargo ésta no se caracteriza por organizar suficientes actividades recreativas para los niños.

Los estudiantes casi siempre consideran que el mundo es un lugar bueno para vivir, están satisfechos con su entorno, solo en algunas ocasiones consideran que pueden cambiar al mundo, al entorno en el que se desarrollan. La familia incide favorablemente en el bienestar y el aprendizaje, la ansiedad, estrés y depresión, se favorecen una a la otra formando un círculo negativo para la calidad de vida, y tal parece que estos desórdenes hacen que los niños se sientan más vitales.

CONCLUSIONES

Los estudiantes disfrutan de una buena calidad de vida, porque tienen una buena salud, especialmente porque comen tres veces al día, sienten bienestar, les agrada aprender en especial cosas nuevas y disfrutan viviendo en familia, nunca o casi nunca se sienten estresados, salvo cuando se enojan, tampoco están ansiosos exceptuando cuando pasan al pizarrón y nunca o casi nunca sufren de depresión.

Por otra parte y contrario a lo que se supondría la salud general es un elemento aislado que no incide en otros factores de la calidad de vida, no obstante que la mayoría de los autores coinciden en definir a la salud como un estado de bienestar físico, psicológico y social, no se relaciona con el bienestar subjetivo del que disfrutan los niños, sin embargo la familia y el

aprendizaje tienen una vigorosa incidencia en el bienestar de los infantes por lo que serían factores a fortalecer para incrementar el bienestar.

Los desórdenes o elementos de supervivencia como el estrés, la ansiedad y la depresión forman un círculo vicioso alimentándose unos a otros y tienen una incidencia en la vitalidad, esto se explica si se consideran como elementos de supervivencia, particularmente el estrés y la ansiedad, los niños no sufren estas perturbaciones sino se sienten más vitales, lo que sugiere una buena calidad de vida, considerando los elementos subjetivos que inciden en esta calidad de vida.

La salud en general no incide fuertemente en el estado de bienestar de los alumnos. La familia, el aprendizaje inciden en el bienestar, no así la vitalidad. El estrés, la ansiedad y la depresión, favorecen el estado de bienestar, considerando que tanto el estrés, como la ansiedad y la depresión, no tienen relación con el estado de bienestar. La evaluación no es estresante en el salón de clase, causa más estrés pasar al pizarrón.

El estudio proporciona algunos elementos acerca de la naturaleza de los estudiantes que puede permitir a los profesores reencauzar sus estrategias didácticas, ahora se sabe que a los estudiantes realmente les gusta aprender, particularmente cosas interesantes, por lo que sería adecuado que los docentes presentaran los contenidos en forma atrayente, para despertar el interés del grupo, se sabe además que las evaluaciones no causan un gran estrés, sin embargo presentar temas, pasar al pizarrón sí que lo causa, esto podría ser disminuido o eliminado a base de práctica y no ridiculizando a los estudiantes.

Con esta información las escuelas deberían estar listas para transformarse en verdaderos centro de bienestar, donde el aprendizaje no solo sea un factor de formación, sino además una fuente de placer.

REFERENCIAS

- Stora J. (1991). ¿Qué sé acerca del estrés? Publicaciones cruz 1º Edición México Df. p.p. 3-37.
- Almirall P. (1996). Análisis Psicológico del Trabajo. Instituto de Medicina del Trabajo de Cuba.
p. p. 2-22.
- Keith D. (1994). Comportamiento Humano en el Trabajo. Mc Graw Hill 3º Edición. México. p.
p. 557-587.
- Seward J. (1990). Estrés Profesional. Medicina Laboral. Editorial Manual Moderno. México. p.
p. 623-640.
- Solomon P. (1976). Psiquiatría. El Manual Moderno. 2º Edición. México. p.p. 32-52.
- Diccionario Manual de la Lengua Española Vox. © 2007 Larousse Editorial, S.L. México.
- Larzelere MM, Jones GN (2008). Stress and health. Prim Care. 2008;35:839-856. American
Psychiatric Press. U.S.A.
- Ahmed SM, Lemkau JP. (2007). Psychosocial influences on health. In: Rakel RE, ed. Textbook
of Family Medicine. 7th ed. Philadelphia, Pa: Saunders Elsevier:chap 4. U.S.A.

Keller M, (1988). Unipolar Depression. Review of Psychiatry. Vol. 7. pag:147-281. American Psychiatric Press. U.S.A.

Practice guideline for major depressive disorders in adults. Supplement of the American Journal of Psychiatry, 150 (4), April, 1993. U.S.A.

Managing the difficult depressed patients, Supplement of The Journal of Clinical Psychiatry, 54, February 1993. U.S.A.

Siever LJ. Role of noradrenergic mechanisms in the etiology of the affective disorders. Raven Press. U.S.A.

Meltzer HY (1987). Psychopharmacology, The third generation of progress. Raven Press, pag: 481-504. U.S.A.

Meltzer YH, Lowy MT. (1987) The serotonin hypothesis of depression. Meltzer HY (Ed).Psychopharmacology, The third generation of progress. Raven Press. pag:513-526. U.S.A.

Janowsky D.S. Craig S. Role of acetylcholine mechanisms on affective disorders. Raven Press. U.S.A.

Meltzer HY (1987).Psychopharmacology, The third generation of progress. Raven Press. Pag: 527-533. U.S.A.

Langer S.Z., Langer N., Brunello N., Racagni G., Mendliewicz J. (1994) Critical issue in the treatment of affective disorders. Karger. U.S.A.

Delgado P., Gelenberg A.J. (1995) Antidepressant and antimanic medication. IN: Gobbard G.O. (de). Treatment of Psychiatric Disorders. Chapter 40, pag:1132-1168. U.S.A.

Bloom F., and Kupfer D (eds). Psychopharmacology: The Fourth Generation of Progress.

Raven Press, Jimerson DC. (1987) Role of dopaminergic mechanisms in the affective disorders. Meltzer HY (Ed). Psychopharmacology, The third generation of progress. Raven Press. pag:505- U.S.A.

APROVECHAMIENTO Y EVALUACIÓN

Ramos, E.¹, Ramos, M.², Espiricueta, M.³, Cepeda M.³, Yáñez, S.⁴, Contreras, M.⁵,
García, J.⁶, Ramírez, C.⁷

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 UADEC, Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades, "Saltillo", México
eliaramosq@gmail.com, elaprea@hotmail.com y mn_espericueta@hotmail.com

Trabajo preparado para su presentación en el Primer Congreso Internacional de Investigación
Educativa RIE-UANL.

Eje Temático: Investigación Educativa Interdisciplinaria

- a. Autogestión De los aprendizajes, los roles y funciones del profesor universitario (didácticas
especiales)

RESUMEN /ABSTRACT

Investigación realizada con 30 estudiantes de la Maestría en Ciencias de la Educación de la UAdeC. Instrumento con variables como la edad, el sexo y si trabaja o no, 5 categorías con 44 indicadores con escala de 0 a 10. Se obtuvieron medias, desviación estándar, niveles de normalidad a +- una desviación estándar, correlaciones, con error al 0.05. Comparación con la t de student, error 0.05. Aprovechamiento académico del registro escollare. El gusto por las evaluaciones es similar al estrés que provocan. La evaluación no es una forma de coerción, es de utilidad, pero no refleja los aprendizajes, ni son estresantes. Se prefieren los exámenes orales, los proyectos prácticos y las investigaciones, el estrés no es un factor que incida en la preferencia de la evaluación. Los proyectos prácticos y los exámenes orales reflejan los aprendizajes. Prefieren la evaluación que refleja los aprendizajes. Se prefiere la autoevaluación. Las evaluaciones son una forma eficaz de retroalimentar los aprendizajes, no hay que eliminarlas ni cambiarlas. Los jóvenes con alto aprovechamiento académico: no se estresan con las evaluaciones, las consideran de poca utilidad, son inherentes al aprendizaje, y que son un medio de control y coerción, los exámenes escritos, los orales, y la presentación de temas, no son buenos instrumentos de

evaluación, los proyectos de investigación si reflejan los aprendizajes, las evaluaciones de los maestros, de los compañeros y las autoevaluaciones son adecuadas, una buena evaluación los retroalimenta. Hombres y mujeres ven similar a la evaluación

Research carried out with 30 students from the master's program in Sciences of the education of the UAdeC.

Instrument with variables such as age, sex and if works or not, 5 categories with 44 indicators with a scale of 0 to 10. Mean, standard deviation, normal levels were obtained at \pm one standard deviation, correlation, with error 0.05. Comparison with the student, error 0.05 t. Academic achievement of registry escollare. Taste for evaluations is similar to the stress they cause. The assessment is not a form of coercion, is useful, but does not reflect the learnings, nor are stressful. Oral exams, practical projects and investigations are preferred, stress is not a factor affecting the preference of the evaluation. Practical projects and oral exams reflect learning. They prefer the evaluation that reflects the learnings. You prefer self-evaluation. Assessments are an effective way to give feedback learning, no delete them or change them. Young people with high academic achievement: they are not stressed with evaluations, they consider them of little use, are inherent in learning, and which are a means of coercion and control, written exams, oral contraceptives, and the presentation of topics, are not good assessment tools, the research projects if they reflect the learning, assessments of teachers, peers and self-evaluations are suitable good assessment the fed back. Men and women are similar to the evaluation.

Palabras clave: evaluación del aprendizaje, aprovechamiento académico

INTRODUCCIÓN

La identificación y de los puntos de vista de los estudiantes sobre la evaluación de los aprendizajes constituye una necesidad en el trabajo orientado a perfeccionar la práctica

evaluativa en las universidades, en tanto conforma un marco de referencia para toma de decisiones para la mejora de la enseñanza. Con tal propósito se procura una aproximación a esta temática, con base en el análisis de diversas concepciones y propuestas.

Es esencial tomar elementos de múltiples disciplinas o áreas del saber para enriquecer el proceso educativo, tanto para que los estudiantes sean sus propios gestores de los aprendizajes, impulsando su participación activa en las aulas y considerando sus puntos de vista en este caso sobre las evaluaciones de sus aprendizajes.

De esta manera se está además en posición de que el cuerpo docente en su conjunto revise y en su caso modifique para adecuarlas a las necesidades y características de los estudiantes, tanto las estrategias didácticas como las formas de evaluación.

Actualmente se concibe a la evaluación desde una perspectiva comprehensiva en cuanto a su objeto, funciones, metodología y técnicas, participantes, condiciones, y resultados. Se reconoce su importancia social y personal desde un punto de del proceso de enseñanza-aprendizaje por el impacto que tiene el modo de realizar la evaluación y la forma en que el estudiante la percibe, en el aprendizaje.

El significado más aceptado de la evaluación es; la de apreciar, valorar, fijar el valor de una cosa, hecho o fenómeno. En el campo semántico de la evaluación aparece frecuentemente el del control, esto es el poder y el ejercicio de la autoridad. La mayoría de las definiciones actuales coinciden en reconocer, como procesos básicos de la evaluación, la recogida de información y la emisión de un juicio valorativo, la toma de decisiones y la retroalimentación.

MARCO TEÓRICO

Una importante característica de la evaluación del aprendizaje es la interrelación que se establece entre los sujetos de la acción: el evaluador y el evaluado. La evaluación del aprendizaje constituye un proceso de comunicación interpersonal, donde los papeles de evaluador y evaluado pueden alternarse, e incluso, darse simultáneamente.

El objetivo de la evaluación del aprendizaje, es valorar el aprendizaje en su proceso y resultados.. Las funciones se refieren al papel que desempeña para la sociedad, para la institución, para el proceso de enseñanza-aprendizaje, para los individuos implicados en éste.

Las funciones sociales de la evaluación tienen que ver con la certificación del saber, la acreditación, la selección, la promoción. Los títulos que otorgan las instituciones educativas, se les atribuye socialmente la cualidad de simbolizar la posesión del saber y la competencia. Desde el punto de vista de las políticas educativas que se expresan en los objetivos de los sistemas de educación, se evidencia una creciente aspiración no elitista, expresada en la búsqueda de mayor calidad de educación para mayor cantidad de personas.

Las funciones nombradas no agotan todo su espectro. Ante tal amplitud algunos autores han optado, sabiamente, por usar clasificaciones más genéricas. Así Rowntree (1986) las reduce a dos, según se use la evaluación para 1. Enseñar al estudiante y/o 2. Informar sobre el estudiante. Cardinet (1988) propone tres funciones: predictiva, formativa y certificativa. En el ámbito nacional, O. Castro (1998) propone la clasificación siguiente: función pedagógica, función innovadora y función de control. La función formativa, en toda su extensión, como atributo y razón de ser del sistema de evaluación del aprendizaje y que subsume las restantes funciones, implica que sirva para corregir, regular, mejorar y producir aprendizajes.

La delimitación del objeto que se evalúa es un asunto central. De ella se deriva, en gran medida, las decisiones sobre cómo se realiza la evaluación: los instrumentos, procedimientos, momentos, indicadores, criterios, que se utilicen en el proceso evaluativo. Se identifica la evaluación centrada en productos y resultados, en normas y estándares, y por objetivos de aprendizaje. Considerando además conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Cercanas a estas ideas se encuentran algunos de los más recientes desarrollos en el campo de la evaluación como la evaluación de la organización del conocimiento, la evaluación de ejecuciones (los portafolios) y la evaluación dinámica.

En resumen, las tendencias que debe seguir la evaluación del aprendizaje, son aquellas que la lleve a constituir una verdadera evaluación educativa, entendida como tal, en breves términos, la que entra en línea con la esencia y regularidades de la formación de los estudiantes acordes con las finalidades sociales que signan dicha formación en nuestra sociedad.

La investigación busca conocer los puntos de vista que sobre la evaluación tiene los estudiantes, en aspectos como los instrumentos preferidos, el estrés de la evaluación, los evaluadores, las funciones de la evaluación y la evaluación como apoyo al aprendizaje, todo ello relacionado con el rendimiento académico, todo ello con el propósito de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, así como los procesos de evaluación.

MÉTODO

La investigación se realizó con 30 estudiantes del tercer semestre de la Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Coahuila, el 60 por ciento mujeres y el 40 por ciento hombres con una edad promedio de 25.33 años, todos ellos además de estudiar trabajan.

Se diseñó y aplicó un instrumento que además de contener algunos datos signalíticos como la edad, el sexo y si trabaja o no, indaga sobre 5 categorías medidas a través de 44 indicadores o variables simples con una escala de 0 a 10. Los datos colectados se trabajaron estadísticamente, obteniéndose medias y desviación estándar, se establecieron los niveles de normalidad a \pm una desviación estándar para destacar lo más relevante, se obtuvieron también las correlaciones con la ecuación de Pearson, estableciendo el nivel de error probable alfa al 0.05. De la misma forma para un análisis comparativo se trabajó la t de student, al mismo nivel de error. La información relativa al aprovechamiento académico se tomó de los registros de la escuela.

RESULTADOS

Tabla 1. Gusto y estrés por las evaluaciones

Variable	Media
Gusto por las evaluaciones	9.00
Estrés por las evaluaciones	9.66

Tabla 2. Funciones de la evaluación

Variable	Media
Utilidad de las evaluaciones	9.33
Utilidad de las evaluaciones para el maestro	7.33
Evaluación inherente al aprendizaje	7.33
Evaluación como control	8.66
Evaluación como coerción	6.00
Evaluación refleja el aprendizaje	7.00
Media	8.05
Desviación estándar	1.40
N+	9.46
N-	6.65

Tabla 3. Preferencia por las formas de evaluación

Variable	Media
Exámenes escritos	7.00
Exámenes orales	9.33
Ensayos	7.66
Proyectos prácticos	9.33
Resúmenes	6.66
Investigaciones	9.33
Presentación de temas	8.66
Mezcla de varios tipos	8.33
Otros	7.33
Media	8.18
Desviación estándar	1.05
N+	9.24
N-	7.12

Tabla 4. Estrés por las formas de evaluación

Variable	Media
Exámenes escritos	9.66
Exámenes orales	5.00
Ensayos	6.33
Proyectos prácticos	6.3
Resúmenes	3.33
Investigaciones	6.66
Presentación de temas	6.00
Mezcla de varios tipos	4.6
Otros	5.33
Media	5.92
Desviación estándar	1.74
N+	7.67
N-	4.17

Tabla 5. La evaluación como relejo del aprendizaje

Variable	Media
Exámenes escritos	8.66
Exámenes orales	9.66
Ensayos	8.66
Proyectos prácticos	9.66
Resúmenes	5.33
Investigaciones	8.66
Presentación de temas	9.33
Mezcla de varios tipos	7.66
Otros	5.00
Media	8.07
Desviación estándar	1.42
N+	9.49
N-	6.64

Tabla 6. Los evaluadores

Variable	Media
Maestros	6.66
Autoevaluación	8.00
Compañeros	4.00
Promedio de maestros, compañeros y autoevaluación	5.66
Personas externas, empleadores	5.33
Media	5.93
Desviación estándar	1.49
N+	7.42
N-	4.43

Tabla 7. Puntos de vista sobre evaluación

Variable	Media
Eliminar las evaluaciones	2.66
Cambiar las evaluaciones	7.00
Evaluaciones necesarias	9.33
Evaluaciones retroalimentadoras	10.00
Media	8.77
Desviación estándar	1.57
N+	10.35
N-	7.20

Tabla 8. Aprovechamiento académico y gusto y estrés por ls evaluaciones

	Correlación
Gusto por las evaluaciones	0.07
Estrés por las evaluaciones	-0.65

Tabla 9. Aprovechamiento académico y funciones de la evaluación

Funciones de la evaluación	Correlación
Utilidad de las evaluaciones	-0.94
Utilidad de las evaluaciones para los maestros	-0.18
Evaluación inherente al aprendizaje	0.89
Evaluación como medio de control	0.94
Evaluación como coerción	0.94
Evaluación refleja el aprendizaje	0.94

Tabla 10. Aprovechamiento académico y la evaluación como relejo del aprendizaje

La evaluación como relejo del aprendizaje	Correlación
Exámenes escritos	-0.94
Exámenes orales	-0.94
Elaboración de ensayos	-0.18
Elaboración de proyectos prácticos	0.18
Elaboración de resúmenes	0.50
Elaboración de investigaciones	0.75
Presentación de temas	-0.75
Mezcla de varios tipos	0.18

Tabla 11. Aprovechamiento académico y evaluador

Evaluadores	Correlación
Maestros	0.89
Autoevaluación	0.94
Compañeros	0.94
Promedio de maestro, compañeros y autoevaluación	0.07
Personas externas, empleadores	0.07

Tabla 12. Aprovechamiento académico y puntos de vista sobre evaluación

Puntos de vista	Correlación
Eliminar las evaluaciones	-0.65
Cambiar las evaluaciones	-0.94
Evaluaciones necesarias	-0.18
Evaluaciones retroalimentadoras	0.94

Entre los estudiantes no existen diferencias significativas en cuanto al gusto y estrés por las evaluaciones, y definitivamente no consideran a la evaluación de los aprendizajes como una forma de coerción, califican medianamente la utilidad que para el maestro tienen las evaluaciones, así como que la evaluación es inherente al aprendizaje. Tampoco consideran que las evaluaciones reflejen realmente el aprendizaje de los estudiantes, en cambio consideran que en general la evaluación de los aprendizajes es de utilidad.

Los estudiantes prefieren los exámenes orales y la elaboración de proyectos de investigación y de proyectos prácticos, sobre cualquier otra forma de evaluación, no les parece adecuado evaluar el aprendizaje mediante la elaboración de resúmenes, y tienen una mediana preferencia por la elaboración de ensayos y los exámenes escritos como formas de evaluación de los aprendizajes.

En promedio las diversas formas de evaluación son poco estresantes para los estudiantes, los exámenes escritos son los más estresantes y son medianamente preferidos por los universitarios, la elaboración de resúmenes es la forma de evaluación menos estresante, pero también es la menos preferida. Los exámenes orales, la elaboración de proyectos prácticos y la elaboración de investigaciones son las formas preferidas por los estudiantes y les resultan medianamente estresantes, y las formas de evaluación medianamente preferidas como la elaboración de ensayos y los exámenes escritos son también medianamente estresantes. De lo anterior se desprende que el estrés no es un factor que incida en la preferencia que los estudiantes tienen acerca de las formas de evaluación.

Los jóvenes consideran que la elaboración de proyectos prácticos y a los exámenes orales como las formas de evaluación que mejor reflejan sus aprendizajes, coinciden con ser formas de evaluación preferida, medianamente estresantes, la presentación de temas es también una forma de evaluación que refleja los aprendizajes y es medianamente preferida y estresante, las formas de evaluación que menos reflejan el aprendizaje son la elaboración de resúmenes que no es una forma de evaluación preferida ni estresante. Las que reflejan medianamente el aprendizaje son la elaboración de ensayos, los exámenes escritos, los proyectos de investigación y la mezcla de varios tipos de evaluación. De lo anterior puede inferirse que los estudiantes prefieren los tipos de evaluación que consideran reflejan mejor sus aprendizajes.

Los estudiantes consideran que los mejores evaluadores de su aprendizaje son ellos mismos, es decir se inclinan por la autoevaluación, los siguen el maestro, o un promedio de las evaluaciones emitidas por los compañeros, el maestro y la autoevaluación, y las personas externas como los empleadores, todos ellos se consideran medianamente aceptables, sin embargo a los compañeros no los consideran adecuados para evaluar los aprendizajes.

Los estudiantes consideran en su totalidad que las evaluaciones son una forma eficaz de retroalimentar los aprendizajes, no consideran adecuado ni eliminar ni cambiar las evaluaciones, sin embargo las califican como normalmente necesarias.

Los jóvenes con más alto rendimiento académico se muestran indiferentes ante el gusto por las evaluaciones, sin embargo estos mismos estudiantes tienen a no estresarse con las evaluaciones de los aprendizajes, por otro lado, consideran de poca utilidad las evaluaciones, por el contrario, esto afirman que las evaluaciones son inherentes al proceso de aprendizaje, pero de la misma forma refieren que las evaluaciones de los aprendizajes son un medio de control y de coerción de los maestros.

Los jóvenes con alto aprovechamiento académico señalan que tanto los exámenes escritos como los orales, así como la presentación de temas, no son buenos instrumentos de evaluación que reflejen fidedignamente los aprendizajes, sin embargo, consideran que tanto la elaboración de resúmenes como de proyectos de investigación son instrumentos de evaluación que si reflejan a los aprendizajes, de la misma forma, consideran adecuadas las evaluaciones que realizan los maestros así como las realizadas por los compañeros y las autoevaluaciones, sin embargo se muestran indiferentes ante los promedios de las evaluaciones del maestro, compañeros y autoevaluación, así como ante las evaluaciones que podrían llevar a cabo personas externas como los empleadores.

Desde su perspectiva los estudiantes con buenas calificaciones expresan que la evaluación debería eliminarse o cambiarse, se muestran indiferentes ante la necesidad de las evaluaciones del aprendizaje, sin embargo afirman que una buena evaluación retroalimenta sus aprendizajes.

Los hombres y las mujeres tienen una percepción similar de la evaluación

CONCLUSIONES

El gusto por las evaluaciones es similar al estrés que provocan. La evaluación no es una forma de coerción. La evaluación es de utilidad, pero no reflejan los aprendizajes. Las formas de evaluación preferidas son los exámenes orales, los proyectos prácticos y las investigaciones. Aunque en forma general las evaluaciones no son estresantes, la forma más estresante es el examen escrito. El estrés no es un factor que incida en la preferencia de formas de evaluación. La elaboración de proyectos prácticos y los exámenes orales son las formas de evaluación que mejor reflejan los aprendizajes, y la elaboración de resúmenes es la que peor refleja estos aprendizajes.

Se prefieren los tipos de evaluación que mejor reflejan los aprendizajes. Los mejores evaluadores de los aprendizajes son los mismos estudiantes, por tanto la autoevaluación es la mejor, la evaluación por compañeros o coevaluación no se considera adecuada. Las evaluaciones son una forma eficaz de retroalimentar los aprendizajes, no se consideran adecuado ni eliminar ni cambiar las evaluaciones.

En relación con el aprovechamiento académico, se puede concluir que los jóvenes con alto rendimiento académico: Se muestran indiferentes ante el gusto por las evaluaciones, tienden a no estresarse con las evaluaciones, consideran de poca utilidad las evaluaciones, afirman que las evaluaciones son inherentes al proceso de aprendizaje, refieren que las evaluaciones de los aprendizajes son un medio de control y de coerción de los maestros.

De la misma manera señalan que tanto los exámenes escritos como los orales, así como la presentación de temas, no son buenos instrumentos de evaluación que reflejen fidedignamente los aprendizajes, consideran que tanto la elaboración de resúmenes como de proyectos de investigación son instrumentos de evaluación que si reflejan a los aprendizajes, consideran adecuadas las evaluaciones que realizan los maestros así como las realizadas por los compañeros y las autoevaluaciones, se muestran indiferentes ante los promedios de las evaluaciones del maestro, compañeros y autoevaluación, así como ante las evaluaciones que podrían llevar a cabo personas externas como los empleadores.

Desde su perspectiva estos estudiantes expresan que la evaluación debería eliminarse o cambiarse, se muestran indiferentes ante la necesidad de las evaluaciones del aprendizaje, y afirman que una buena evaluación retroalimenta sus aprendizajes. Los hombres y las mujeres tienen una percepción similar de la evaluación

REFERENCIAS

- Álvarez, J. M. (1993). Valor social y académico de la evaluación. Madrid:Universidad Complutense. España.
- Angulo, F. (1993). La evaluación del sistema educativo: algunas respuestas críticas al porqué y al cómo. Barcelona. En: Cuadernos de Pedagogía, 219. España.
- Apple, M. (1986). Ideología y Currículo. Madrid:Akal, 1986. España.
- Bourdieu P, Passerson Y. (1998). Eliminación y selección. En: Castro Pimienta O. La reproducción. Barcelon. Evaluación en la escuela, ¿Reduccionismo o desarrollo?. España.
- Corral R. (1997) El concepto de zona de desarrollo próximo. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba.
- Cronbach, L. T. (1980). Toward reform of program evaluation. San Francisco: Jossey Bass. U.S.A.
- Díaz, A. (1993). El problema de la teoría de la evaluación y de la cuantificación del aprendizaje. En. El examen: textos para su historia y debate.: UNAM. México,DF.
- Gimeno, J. (1993). La evaluación en la enseñanza. En: Pérez Gómez GA. Comprender y transformar la enseñanza. Madrid:Morata, 1993. España.

Fernández, M. (1994). Las tareas de la profesión de enseñar. Madrid:Editorial Siglo XXI.

España.

Ficire, P. (1998). Educación y calidad. En: Política y educación.: Siglo XXI. México, DF.

Foucault, M. (1993). El examen. En: Díaz Barriga. El examen: textos para su historia y debate.

UNAM. México.

Garton F, Alison. (1994). Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición. Paidós,

Barcelona: 1994. España.

Gregori, E. Hacia una metodología de la evaluación. Rev Educ 1997;(sep-dic): 314. U.S.A.

Leontiev, A. (1982). Actividad, conciencia y personalidad. La Habana: Editorial Pueblo y

Educación. CUBA.

Madaus G. (1992). Curriculum evaluation and assessment. En: Handbook of research on curriculum.

Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA), México

Piaget, J. (1983). A dónde va la educación.: Editorial Teide. México, DF.

Orantia J, Sánchez E. (1999). Evaluación del lenguaje escrito. En: Verdugo y otros: Evaluación del curriculum. 1999. México.

Sambelltiz M. (1998). The construction of the hidden curriculum. Messages and meanings in the assessment of student learning. Verdana. Arial, Helvetica. Assessment and Evaluation in Higher Education. U.S.A.

Scriven. (1967). Perspectives of curriculum evaluation. Chicago: AERA. U.S.A.

Talizma, N (1989). Artículo introductorio. En: Psicodiagnóstico, Teoría y Práctica. CEPES, Universidad de La Habana. Cuba.

Thomson K, Falchinikov, N. (1998). The effects of assessment on student approaches to studying Verdana Arial, Helvetica: Assessment and Evaluation in Higher Education. U.S.A.

UNESCO. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI Visión y Acción. París. Francia.

Vigotsky, L. S. (1989). El problema de la enseñanza y del desarrollo mental en la edad escolar. En: El proceso de formación de la Psicología Marxista. Moscú: Progreso, Rusia.

Villada, D. (1997). Evaluación integral de los procesos educativos. San José de Bogotá:
Universidad de Manizales. Colombia.

Vizcarro, C. (1997). La evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, la
evaluación tradicional y sus alternativas. En: Nuevas tecnologías para el aprendizaje.
Madrid:Edición. Pirámide. España.

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN UN PERFIL DE EGRESO

Ramos, E.¹, Ramos, M.², Espiricueta, M.³, Cepeda M.³, Yáñez, S.⁴, Contreras, M.⁵,
García, J.⁶, Ramírez, C.⁷

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 UADEC, Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades, “Saltillo”, México

eliaramosq@gmail.com, elaprea@hotmail.com y mn_espericueta@hotmail.com

Trabajo preparado para su presentación en el Primer Congreso Internacional de Investigación
Educativa RIE-UANL.

Eje Temático: Investigación Educativa Interdisciplinaria

- a. Autogestión De los aprendizajes, los roles y funciones del profesor universitario (didácticas
especiales)

RESUMEN /ABSTRACT

Investigación realizada con 37 estudiantes de la licenciatura en Ciencias de la Educación. Instrumento con 4 categorías: medidas con 33 variables utilizando escala de 0 a 10. Datos trabajados estadísticamente obteniéndose, media, desviación estándar, pruebas t, correlación. Niveles de normalidad a más menos una desviación estándar. El perfil de egreso se cumple medianamente, las habilidades más desarrolladas son las genéricas, las menos desarrolladas son las profesionales. El desarrollo de las diferentes habilidades no se relaciona entre sí.. No existen diferencias en el desarrollo de habilidades entre hombres y mujeres ni entre los estudiantes que trabajan y los que no. Los profesionistas que se están formando tienen una amplia visión integral de la educación en valores. Poseen un conocimiento suficiente sobre teoría educativa y la crítica que de ella hace, Logran resultados de aprendizaje en diferentes saberes, niveles y modalidades, seleccionan, elaboran, utilizan y evalúan materiales educativos para favorecer la enseñanza-aprendizaje y creatividad. Asesoran a instituciones, y personas, saben proyectar y desarrollar acciones educativas interdisciplinarias, así como seleccionar, utilizar y evaluar tecnologías de

información y comunicación para la enseñanza-aprendizaje, y tienen trabajada la habilidad para desarrollar el pensamiento lógico, crítico y creativo de las personas.

Research conducted with 37 students from the Bachelor's degree in Education Sciences. Instrument with 4 categories: measured with 33 variables using a scale of 0 to 10. Skilled workers data obtaining statistically, average, standard deviation, t tests, correlation. Levels of normalcy to more less a standard deviation. El graduation profile met fairly, skills more developed are the generic, less developed are the professionals... The development of different skills is not related to each other... There are no differences in the development of skills between men and women or students who work and those who do not. They have professionals that are forming a broad holistic view of education in values. They have knowledgeable enough about educational theory and criticism that it makes, they achieve results of learning in different knowledge, levels and modalities, selected, developed, used and materials evaluate education to enhance teaching and learning and creativity. They provide advice to institutions and people, they know project and develop interdisciplinary educational actions, as well as select, use and evaluate information and communication for teaching and learning technologies, and have the ability to develop logical, critical and creative thinking of people worke

INTRODUCCIÓN

Las Ciencias de la Educación son un campo vasto de saberes constituidos en un área relativamente nueva. Los procesos de desarrollo intencionado del ser humano – que desde una perspectiva genérica denominamos educación - son vistos como uno de tantos de los procesos existentes en la realidad objetiva, proceso que el conjunto de las denominadas Ciencias de la Educación trata de explicar. Esta perspectiva se basa en que si la ciencia es un proceso que

pretende describir y explicar el universo, nos provee de conocimientos que en cuanto constituyen puntos de referencia para tales procesos – que al ser procesos humanos están en continua evolución – y que al ser modificados como consecuencia de las mismas explicaciones del campo, conforman nuevos elementos en el universo. Siendo así, podemos aplicar los mismos métodos que se instrumentan en el proceso científico del conocer, para estudiar esta actividad y sus productos, esto es, el estudio del fenómeno educativo desde diferentes perspectivas.

El surgimiento de Ciencias de la Educación como área del saber, es similar al surgimiento de la Teoría de la Ciencia y se corresponde con tendencias en campos del saber diversos. Jokisch señala, al argumentar las diferenciaciones entre “... una „ciencia global” por un lado, el diferenciamiento de las disciplinas por el otro, conducen hacia un enorme crecimiento del conocimiento de alto rendimiento... Para poder organizar de manera consistente un conocimiento de esta índole, la ciencia moderna aplica la estrategia de investigación de la referencia del problema: Se formulan problemas - que frecuentemente trascienden los límites de la disciplina - alrededor de los cuales surgen luego diferentes soluciones hipotéticamente orientadas. Mientras que en el pasado se invertía mucha fuerza intelectual, argumentación y tiempo, en las cuestiones de la delimitación de la propia disciplina frente a las otras..... la mirada actual se dirige hacia los problemas generales para los cuales pueden encontrarse planteamientos de soluciones no solamente dentro de [ella]. ... Los problemas orientados hacia la ciencia conducen, entre otros, al hecho de que [ellas] se „desprenden de la realidad inmediata”...lo que es una circunstancia que debe pagarse precisamente con una enorme elevación del nivel de la abstracción del conocimiento científico... precisamente la referencia al problema del conocimiento científico posibilita involucrar las teorías alternativas que compiten por la solución del respectivo problema...la consecuencia es que cada vez más disciplinas y complejos de [éstas] forman su

identidad por medio de la interpretación de los problemas y de las soluciones para los problemas. En este contexto, la función de la teoría podría ser ubicada en el hecho de que - como forma científica - sirve para la interpretación de los problemas. Dicho de manera simple: “Las teorías van y vienen, los problemas perduran”

Una definición más reciente la encontramos en Charles Gardou , quien da respuesta a la pregunta ¿Qué son las ciencias de la educación?

“Los conocimientos sobre un proceso: la educación. Las ciencias de la educación elaboran conocimientos sobre un proceso que está en el centro de todas las sociedades humanas: la educación. Porque la educación es a la vez un hecho y un valor, este proceso representa también un campo de debates filosóficos o sociopolíticos.

La confrontación de los conocimientos, de las prácticas y finalidades. Ellas son el espacio de convergencia y confrontación de los tres polos alrededor de los cuales se construyen: saberes, prácticas y finalidades. Son estas diferentes dimensiones a las que se enfrentan y a las cuales interrogan.

Un saber elaborado en campos profesionales preexistentes. Como las ciencias políticas, las ciencias de gestión, las ciencias de la información y la comunicación, y también la medicina, han construido su campo disciplinario sobre la base del conocimiento elaborado poco a poco en universos profesionales de referencia que les antecedieron. Surgidas de una demanda social, profesional, económica, administrativa y política, se encuentran muy implicadas en la formación de los cuadros y otros profesionales de la educación y la formación.

La investigación busca conocer en que medida se logra el perfil de egreso, cuales son las habilidades con mayor y menor desarrollo, las diferencias de desarrollo de habilidades en

hombres y mujeres, así como entre estudiantes que trabajan y los que solo estudian, y también identificar las elaciones que se dan entre el desarrollo de las diferentes habilidades.

MARCO TEÓRICO

Las Ciencias de la Educación ofrecen un conjunto de saberes desde múltiples perspectivas, así como también generan nuevas interrogantes que constituyen el objeto en el proceso de conocer el fenómeno educativo en sus diferentes dimensiones, entre ellas: las relativas a las características de las personas involucradas en los procesos, vistos en su desarrollo a lo largo de la vida, la producción, renovación, transmisión de los saberes de diferentes ámbitos, los elementos axiológicos involucrados, el uso, adecuación y resultados de la tecnología en el proceso, los propósitos de éste y sus resultados, los modelos de desarrollo intencionado o no del ser humano, el conocer acerca de las múltiples agencias y actores educativos, la perspectiva social de la educación en cuanto a su pertinencia, implicaciones económicas, políticas y resultados en el desarrollo social, todo ello considerando el proceso de diferentes contextos espacio-temporales.

El término currículo ha tenido numerosas acepciones y por ello numerosas definiciones. Algunos autores lo definen como un término polisémico, aunque la mayoría coinciden en que subyace la idea de planificación en cuanto previsión anticipada.

Caswell y Campbell, (1935): Currículo como un conjunto de experiencias que los alumnos llevan a cabo bajo la orientación de la escuela.

Bestor, (1958): currículo como un programa de conocimientos verdaderos, válidos y esenciales, que se transmite sistemáticamente en la escuela, para desarrollar la mente y entrenar la inteligencia.

Inlow (1966, pg.7): afirma que el currículo es "el esfuerzo conjunto y planificado de toda la escuela, destinado a conducir el aprendizaje de los alumnos hacia resultados de aprendizaje predeterminados".

Johnson (1967, pg. 130): precisa: "en vista de las deficiencias de la definición popular actual, diremos aquí que currículo es una serie estructurada de objetivos del aprendizaje que se aspira a lograr. El currículo prescribe (o por lo menos anticipa) los resultados de la instrucción".

Wheeler (1967, pg. 15); indica: "Por currículo entendemos las experiencias planificadas que se ofrecen al alumno bajo la tutela de la escuela".

Foshay (1969), define el currículo como todas las experiencias que tiene un aprendiz bajo la guía de la escuela.

Taba, Mc Donald (1974), concreta que el currículo es en esencia un plan de aprendizaje.

Stenhouse (1981, pg. 29): "Un currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica".

Beauchamp (1981, pg. 7): "es un documento escrito que diseña el ámbito educativo y la estructuración del programa educativo proyectado para la escuela".

Dieuzeide (1983); Entiende por currículo una organización sistemática de actividades escolares destinadas a lograr la adquisición de un cierto número de conocimientos".

Zabalza (1987, pág. 14): "el conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, ... que se considera importante trabajar en la escuela año tras año."

Coll (1987, pág. 31): "entendemos por currículum el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de sus ejecución."

Gimeno Sacristán (1988, pág. 34). "currículum es el eslabón entre la cultura y la sociedad exterior a la escuela y la educación, entre el conocimiento o la cultura heredados y el aprendizaje de los alumnos, entre la teoría (ideas, supuestos y aspiraciones) y la práctica posible, dadas unas determinadas condiciones. El currículum es la expresión y la concreción del plan cultural que una institución escolar hace realidad dentro de unas determinadas condiciones que matizan ese proyecto".

(Las definiciones citadas hasta el momento, ordenadas por orden cronológico, vienen recogidas en, Martiniano Román, 1991, pág. 110).

A las citadas se puede añadir:

Academia de la lengua (1984): "Conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades".

Beauchamp, G. (1981): "documento escrito que diseña el ámbito la estructura del programa educativo proyectado para una escuela".

Knab, W.B. (1983): "totalidad de las afirmaciones relativas a las tareas de una institución educativa y las posibilidades de su realización. Debe ofrecer una relación implicativa, una interacción entre metas, contenidos culturales y decisiones organizativas de la enseñanza.

MEC, Guía General, Cajas Rojas (1992), pág. 85.: "Curr. escolar abarca todo aquello que el medio escolar ofrece al alumno como posibilidad de aprender. Los elementos del currículum según la LOGSE son los objetivos, contenidos, principios metodológicos y criterios de evaluación".

Una de las principales orientaciones del currículo es el perfil de egreso, que para el caso de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Coahuila se definió a partir de cuatro tipos de habilidades: las básicas como la visión integral de la educación en valores, la mejora del quehacer educativo, propiciar el desarrollo personal y profesional de manera permanente, generar iniciativas para el ejercicio profesional independiente, uso de lenguaje materno, lenguaje numérico e idioma extranjero.

Habilidades genéricas, entre las que se encuentran el dominio de saberes de las ciencias de la e creativa educación y de la teoría educativa, análisis crítico de políticas educativas, conocimiento de la historia de la educación nacional e internacional, conocimiento y uso de otras ciencias relacionadas con las ciencias de la educación, intervención innovadora en educación, formal, no formal y capacitación.

Habilidades profesionales incluyendo: diseño de estrategias de enseñanza aprendizaje para diferentes contextos, acciones educativas de carácter interdisciplinario, conocimiento de las teorías que fundamentan la enseñanza y las teorías de la creatividad, aprendizajes en diferentes saberes, niveles y modalidades, materiales educativos para favorecer la enseñanza, aprendizaje y creatividad, tecnologías de información y comunicación como apoyo a la enseñanza y el aprendizaje, evaluación de los aprendizajes y las instituciones, elaboración de proyectos de educación formal, no formal y capacitación, proyectos e instituciones dedicadas al desarrollo humano, atención a personas con capacidades diferentes, estrategias educativas para responder a la diversidad socio cultural, asesorías académicas a personas e instituciones, asesoría a empresas en capacitación, desarrollo de recursos humanos y responsabilidad social.

Habilidades transversales, entre las que se pueden mencionar: desarrollo de pensamiento lógico, crítico y creativo, comportamiento ético y respeto a dignidad de las personas, enseñanza

aprendizaje con enfoque a retos, incertidumbre y problemas, atención a necesidades educativas específicas, crear ambientes educativos favorables y desafiantes, innovación educativa, favorecer procesos de desarrollo de personas, instituciones y empresas.

MÉTODO

A partir del perfil de egreso se diseñó un instrumento con 4 categorías: habilidades básicas, genéricas, profesionales y transversales medidas con 33 variables o indicadores utilizando una escala de 0 a 10, el instrumento se aplicó a 37 estudiantes de séptimo semestre de la licenciatura en Ciencias de la Educación, de los cuales 7 son hombres y 30 mujeres, 4 casados, 3 en unión libre, 30 solteros, 9 que trabajan y 29 que solo estudian, con una edad que oscila entre 19 y 25 años y un promedio de 22.02. Los datos fueron trabajados estadísticamente obteniéndose, mínimos y máximos, media desviación estándar, pruebas t de student, correlación de pearson. Los niveles de normalidad se establecieron a más menos una desviación estándar para destacar lo más relevante.

RESULTADOS

Tabla 1. Habilidades básicas

Variable	Media
Educación en valores	8.40
Reflexión para mejorar	8.32
Gestión del desarrollo personal y profesional	8.13
Iniciativa para ejercicio profesional independiente	7.91
Lenguaje, lenguaje numérico y lengua extranjera	7.45
Media	8.34
Desviación estándar	0.03
Limite superior	8.38
Limite inferior	8.31

Tabla 2. Habilidades genéricas

Variable	Media
Saberes en ciencias de la educación	7.78
Conocimiento y crítica de la teoría educativa	7.83
Análisis y crítica de política educativa	7.81
Historia de la educación nacional e internacional	7.24
Conocimiento y uso de las ciencias de la educación	7.72
Intervención creativa e innovadora en educación	7.70
Propuestas curriculares innovadoras para educación formal, no formal y capacitación	7.27
Media	7.79
Desviación estándar	0.01
Límite superior	7.81
Límite inferior	7.78

Tabla 3. Habilidades profesionales

Variable	Media
Estrategias de enseñanza aprendizaje	7.73
Acciones educativas interdisciplinarias	8.10
Teorías de enseñanza, aprendizaje y creatividad	8.35
Aprendizajes en diferentes saberes, niveles y modalidades	8.54
Materiales educativos para enseñanza, aprendizaje y creatividad	8.48
Tecnologías de la información y la comunicación	8.05
Evaluación de la enseñanza, aprendizaje e instituciones	7.38
Educación formal, no formal y capacitación	7.51
Proyectos e instituciones dedicadas al desarrollo humano	6.32
Acciones educativas para personas con necesidades especiales	7.21
Acciones educativas para la diversidad socio-cultural	7.18
Asesoría a grupos y personas	7.78
Asesoría a empresas	7.78
Media	7.94
Desviación estándar	0.04
Límite superior	7.99
Límite inferior	7.89

Tabla 4. Habilidades transversales

Variable	Media
Desarrollo del pensamiento lógico, crítico y creativo	8.56
Comportamiento ético y respeto	8.40
Enseñanza aprendizaje orientados a retos, incertidumbre y problemas	8.02
Apoyo para educación específica en diversos contextos	7.83
Ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje	8.35
Innovación en educación formal, no formal y capacitación	7.83
Educación para el cambio	7.83
Favorecer procesos de desarrollo	7.62
Media	8.53
Desviación estándar	0.03
Límite superior	8.56
Límite inferior	8.49

Tabla 5. Habilidades

Variable	Media
Básicas	8.04
Genéricas	8.36
Profesionales	7.70
Transversales	8.32
Media	8.10
Desviación estándar	0.26
Límite superior	8.36
Límite inferior	7.84

De las básicas, las habilidades más desarrolladas son la visión integral que de la educación en valores poseen los estudiantes, en tanto que el dominio del lenguaje, lenguaje numérico y lenguaje extranjero se muestra como la menos desarrollada, seguida de la generación autónoma de iniciativas para el ejercicio profesional independiente, aparece también carenciada la responsabilidad de generar el desarrollo personal y profesional de las personas.

De las habilidades genéricas, la más desarrollada es el conocimiento que tienen los estudiantes de la teoría educativa y la crítica que de ella hacen en diferentes contextos, en tanto que las carentes de desarrollo, son la habilidad de elaborar propuestas curriculares innovadoras para la educación formal, no formal y capacitación, el conocimiento que poseen los estudiantes sobre los procesos históricos de la educación de México y la internacional, la intervención creativa e innovadora en educación, así como el conocimiento y uso de las diferentes teorías de

otras ciencias que fundamentan la educación como la lingüística, filosofía, sociología, psicología, antropología, política e historia.

Las habilidades profesionales más desarrolladas son el logro de resultados de aprendizaje en diferentes saberes, niveles y modalidades, seguida por la selección, elaboración, utilización y evaluación de materiales educativos pertinentes al contexto para favorecer los procesos de enseñanza aprendizaje y creatividad, así como las habilidades de institucional a grupos y personas, para proyectar y desarrollar acciones educativas de carácter interdisciplinario y por la selección, utilización y evaluación de las tecnologías de información y comunicación como recurso de enseñanza aprendizaje.

Por otro lado, las habilidades menos desarrolladas son la planeación, organización, dirección y control de proyectos e instituciones dedicadas al desarrollo humano, las asesorías académicas de carácter individual e institucional a grupos y personas, el diseño, implementación y evaluación de acciones educativas para personas con necesidades especiales, la generación, implementación y evaluación de estrategias educativas que respondan a la diversidad socio cultural, el diseño, operacionalización y evaluación de estrategias de enseñanza aprendizaje en diferentes contextos, así como la asesoría en materia de capacitación, desarrollo de recursos humanos y responsabilidad social de las empresas.

La única habilidad transversal suficientemente desarrollada es el desarrollo del pensamiento lógico, crítico y creativo de las personas. Aparecen con desarrollo por debajo de lo normal, la identificación y gestión de apoyos para atender necesidades educativas específicas en diferentes contextos, la creación y evaluación de ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje, el poder desarrollar habilidades de enseñanza y de aprendizaje personal con enfoque en retos, incertidumbre y con orientación a problemas, la innovación en educación, educación no

formal y capacitación, facilitar acciones educativas para los procesos de cambio en la comunidad la habilidad para interactuar social y educativamente con diferentes actores de las instituciones, las empresas y la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo, así como la habilidad para promover el comportamiento ético y el respeto a la dignidad de la persona y a las diferencias individuales.

Las habilidades más desarrolladas en los estudiantes de ciencias de la educación son las genéricas y con preocupación se observa que las menos desarrolladas son las habilidades profesionales.

El análisis comparativo de la prueba t de student, indica que no hay diferencias significativas en el desarrollo de habilidades entre hombres y mujeres, ni entre los estudiantes que trabajan y los que no,

El análisis de correlaciones muestra que la edad no se relaciona con el desarrollo de habilidades, y que el desarrollo de las distintas habilidades no se relaciona entre sí, esto es el desarrollo de una habilidad no favorece el desarrollo de otra.

CONCLUSIONES

Los resultados permiten concluir que el perfil de egreso se está cumpliendo medianamente, las habilidades que más se desarrollan son las genéricas previsiblemente por la atención que se dan a través de las distintas materias, las menos desarrolladas son las profesionales, siendo que se están formando profesionistas en Ciencias de la Educación. El desarrollo de las diferentes habilidades no se relaciona entre sí, lo que parece preocupante.

No existen diferencias significativas en el desarrollo de habilidades entre hombres y mujeres ni entre los estudiantes que trabajan y los que no lo hacen. Tampoco la edad es un factor de incidencia.

Los profesionistas que se están formando se inclinan por tener una amplia visión integral que de la educación en valores poseer un conocimiento suficiente sobre la teoría educativa y la crítica que de ella hacen en diferentes contextos.

Logran resultados de aprendizaje en diferentes saberes, niveles y modalidades, saben seleccionar, elaborar, utilizar y evaluar r materiales educativos pertinentes al contexto para favorecer los procesos de enseñanza aprendizaje y creatividad.

De la misma forma poseen habilidades para asesorar a instituciones, grupos y personas, saben proyectar y desarrollar acciones educativas de carácter interdisciplinario, así como seleccionar, utilizar y evaluar tecnologías de información y comunicación como recurso de enseñanza aprendizaje, y tiene suficientemente la habilidad para desarrollar el pensamiento lógico, crítico y creativo de las personas.

REFERENCIAS

Asensi, J. (1991). El Diseño Curricular Base De La Educación Primaria. Madrid. Ite-Cece.

España.

Coll, C. (1986). Los Niveles De Concrección Del Diseño Curricular, En Cuadernos De Pedagogía, 139, Pp.23-30. México.

Coll, C. (1987). Psicología y Currículum. Barcelona. Laila. España.

Cuadernos De Pedagogía. (1986). El Currículum, Hacia Un Nuevo Modelo Curricular. 139.

Barcelona. Laila. España.

Cuadernos De Pedagogía. (1989). Reforma Y Currículum, N. 168. Barcelona. Laila. España.

Fullat, O. (1987). Fundamentación Política Del Currículum. Barcelona. Ceac. España.

García, M. (1991). El Diseño Curricular Base En Educación Infantil". Madrid. Ite-Cece. España.

Gimeno, J. (1981). Teorías De La Enseñanza Y Desarrollo Del Currículum. Madrid. Anaya.

España.

Gimeno, J. (1988). El Currículum: Una Reflexión Sobre La Práctica. Madrid. Morata. España.

Gimeno, J. Y Perez, A. (1983). La Enseñanza. Su Teoría Y Su Práctica. Madrid. Akal. España.

Junta De Andalucía, Consejería de educación y ciencia, (1992). Colección De Materiales

Curriculares Para La Educación Primaria. Cajas Verdes. Sevilla. España.

Johnson, H.T. (1970). Currículum Y Educación. Buenos Aires. Paidos. Argentina.

Lázaro, A. (1991). Fundamentos Sobre Diseño Curricular: Bases Para Su Elaboración. Madrid.
Ite-Cece. España.

Ministerio De Educación Y Ciencia. (1992). Proyecto Curricular De Primaria. Cajas Rojas.
Madrid. España.

Ministerio De Educación Y Ciencia, (1992). Proyecto Curricular De Infantil. Cajas Rojas.
Madrid. España.

Novak, J. D. (1982). Teoría Y Práctica De La Educación. Madrid. Alianza. España.

Reina, J., y otros. (1992). Proyecto Curricular De Educación Primaria: Qué, Cómo, Cuándo
Enseñar Y Evaluar. Madrid. Escuela Española. España.

Revista De Educación. (1988). Teoría Del Currículum. Madrid. Mec. España.

Rodríguez, J.L. (1985): "Currículo, Acto Didáctico Y Teoría Del Texto". Madrid. Anaya.
España.

Rodríguez, R. (1984). Teoría Y Práctica Del Diseño Curricular. Bogotá. Univ. Colombia.

Román, M. y Díez, E. (1989). Diseño Curricular Y Aprendizaje Significativo. Madrid, Cincel.
España.

Sarramona, J. (1987). Currículum Y Educación. Barcelona. Ceac. España.

Stenhouse, L. (1986). Investigación Y Desarrollo Del Currículum. Madrid. Morata. España.

Rodríguez, R. (1984). Teoría Y Práctica Del Diseño Curricular. Bogotá. Univ. Colombia.

Román, M. y Díez, E. (1991). Currículum Y Aprendizaje. Madrid. Itaka. España.

Baum, (2002). El Concepto De La Ambivalencia Y La Metodología De Las Distinciones, Acta Sociológica, No. 35, Pp. 15-30, Unam, México D.F., México.

LA AUTOEFICACIA PERCIBIDA Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR TECNOLÓGICA

El caso del Instituto Tecnológico Superior de Santa María de El Oro

Hernández, L.¹

¹ Universidad Pedagógica de Durango “Durango”, México

lfhj1@hotmail.com, lfhj1@yahoo.com

Trabajo preparado para su presentación en el

Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL

Eje Temático: Investigación Educativa Interdisciplinaria

a. Autogestión de los aprendizajes, los roles y funciones del profesor universitario (didácticas especiales).

RESUMEN

La preocupación de las instituciones de educación acerca de sus índices de reprobación y deserción es tal, que continuamente se implementan estrategias para disminuirlos. En esta investigación, y por antecedentes previos, se relaciona el índice de deserción como consecuencia de la reprobación escolar, y se indaga acerca de la autoeficacia percibida por los estudiantes de un Instituto Tecnológico en relación con el rendimiento académico que exhiben, como fuente de la reprobación.

Con el referente de la Teoría de la Autoeficacia de Albert Bandura, y bajo las preguntas: ¿cómo se presenta la autoeficacia percibida en los estudiantes del Instituto Tecnológico?; ¿cómo se presenta el rendimiento académico en los estudiantes del Instituto Tecnológico?; y ¿cuál es la relación que existe entre autoeficacia percibida y el rendimiento académico en los estudiantes del Instituto Tecnológico?, se desarrolla un estudio cuantitativo, que utilizó el Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica (.91 en alfa de cronbach) para investigar sobre la

“autoeficacia percibida”, y el promedio de calificaciones en determinado periodo para indagar sobre el “rendimiento académico”; con la finalidad de proveer información para el establecimiento de estrategias para la mejora de dicho rendimiento, y la consecuente disminución de los índices mencionados. Los resultados preliminares muestran que los estudiantes presentan un nivel medio de autoeficacia percibida, y que la mayor parte de ellos se sitúan en un rango de calificación de 86 a 90 puntos. .

Palabras clave: Tecnológico, reprobación, autoeficacia percibida, rendimiento académico.

INTRODUCCIÓN

El posicionamiento y consolidación de las instituciones de educación superior, sobre todo de aquellas que se encuentran en etapa de nacimiento y desarrollo inicial, versan alrededor de la captación de estudiantes y del sostenimiento de la matrícula, porque de ahí se deriva la cantidad de recursos de diversa índole a los que se hace acreedora.

Históricamente la matrícula total de estudiantes del Instituto Tecnológico Superior de Santa María de El Oro (ITSSMO, creado en el segundo semestre del año 2008) ha sufrido variaciones de consideración, ya que a partir del el semestre Agosto – Diciembre 2008 y los sucesivos, hasta el semestre Enero – Junio 2012; ha sido de 39, 47, 82, 70, 135, 119, 223, y 201 estudiantes, respectivamente (Departamento de Servicios Escolares, ITSSMO, 2012).

Atendiendo a los porcentajes de deserción semestrales que en promedio histórico contabilizan 7.01%, se sabe que los factores asociados con el rendimiento académico son los que influyen en mayor medida en él, siendo de manera específica, la reprobación escolar en los primeros tres semestres de estudio el que genera el 79.16% de las deserciones. De manera general, la reprobación institucional asciende a 9.91%.

Ahora bien, a través de análisis realizados, y por experiencia de los docentes y tutores de grupo, se cree que a pesar de que las situaciones sociales, económicas y geográficas inciden en la reprobación, son los factores intra personales motivacionales los que mayormente impactan en dicha reprobación, pudiendo ser la capacidad percibida del propio estudiante una de las principales barreras para la adquisición de las competencias, sobre todo de las que se refieren al ámbito de las ciencias exactas, pero que al no adquirirse, merman en el entusiasmo y necesidad de pertenencia hacia el instituto.

Explicado lo anterior, en la presente investigación se trabaja alrededor de la capacidad percibida por el propio estudiante respecto a sus labores escolares, y la relación que esta tiene con el rendimiento académico que exhibe.

Así, se plantean las siguientes preguntas como guía de la investigación: ¿cómo se presenta la autoeficacia percibida en los estudiantes del Instituto Tecnológico Superior de Santa María de El Oro?; ¿cómo se presenta el rendimiento académico en los estudiantes del Instituto Tecnológico Superior de Santa María de El Oro?; y ¿cuál es la relación que existe entre autoeficacia percibida y el rendimiento académico en los estudiantes del Instituto Tecnológico Superior de Santa María de El Oro?

En el presente documento se explicará de manera muy general la metodología para dar respuesta a las anteriores preguntas, fundamentada en el marco teórico que se ha tomado como referencia. Igualmente se explican los resultados preliminares (descriptivos) del estudio, y se finaliza el documento con las conclusiones y las referencias utilizadas para desarrollar el presente texto.

MARCO TEÓRICO

El marco de referencia para el estudio consistió básicamente en dos aspectos, siendo el primero la revisión de diversas teorías motivacionales asociadas al logro, y por el otro, la revisión de diversas concepciones alrededor del rendimiento académico. En ambos casos se eligió una postura al respecto.

En referencia al primer aspecto, se revisaron las teorías: de la Motivación de Logro, de las Perspectivas de Meta, Atribucional, de las Orientaciones de Meta; de la Percepción de Competencia, de la Autodeterminación, y la Teoría de la Autoeficacia de Bandura, siendo esta última la que se decidió tomar como fundamento teórico de la investigación.

En lo que concierne a la concepción del rendimiento académico, se discutió con las posturas “objetivistas” y “subjettivistas” de varios investigadores, a saber: Pérez, Ramón y Sánchez (2000, citados por Garbanzo, 2007), Jiménez (2000, citado por Edel, 2003), Reinozo, Guzmán, Barbosa y Benavides (2011); De la Orden (2003, citado por Colmenares y Delgado, 2008), Edel (2003), Peralta, Ramírez y Castaño (2006); Ramos, López, y Serrano (2010), y Oloriz, Lucchini, y Ferrero (2007), entre otros.

Con las aportaciones de estos investigadores, se tomó la postura que posteriormente se indica al respecto de “rendimiento académico”.

Teoría de la Autoeficacia de Bandura

Las creencias de la autoeficacia se refieren a los juicios que cada individuo hace acerca de sus capacidades para llevar a cabo una tarea. Bandura (1997, citado por Chacón, 2006; p. 2), plantea que los individuos poseen un sistema interno que les permite ejercer control sobre sus propias acciones, conductas y pensamientos, siendo este sistema un componente fundamental de influencia en el logro de las metas que cada quien se propone.

Bandura (1997, citado por Chacón, 2006; p. 2) señala que “las creencias de autoeficacia constituyen un factor decisivo en el logro de metas y tareas de un individuo. Si las personas creen que no tienen poder para producir resultados, no harán el intento para hacer que esto suceda”.

Parafraseando al mismo Bandura (1977, en Blanco, 2010, p. 2), la autoeficacia en sí, se define como el conjunto de juicios de cada individuo sobre las capacidades propias para organizar y ejecutar las acciones requeridas en el manejo de posibles situaciones específicas. Tales juicios se entiende que tienen importantes efectos sobre la elección de conductas o actividades, sobre el esfuerzo empleado y la persistencia y sobre los patrones de pensamiento y las reacciones emocionales ante las tareas. Es justamente la anterior definición de autoeficacia, una de las partes centrales de la investigación.

Conceptualización sobre rendimiento académico

Se asume en la presente investigación, que el rendimiento académico es la consecuencia de una serie de factores que se interrelacionan en el estudiante, sean del tipo inter personal, intra personal y contextual; y que es realmente complicado asociar todos ellos con sus calificaciones; por lo que se seguirá la recomendación de De Miguel (2001, citado por Garbanzo, 2007; p. 5), que advierte que “se debe diferenciar entre el rendimiento académico inmediato – refiriéndose a las notas -, y el mediato – refiriéndose a los logros personales y profesionales -; para adoptar así como indicador del rendimiento académico (inmediato), el promedio de las calificaciones obtenidas por el estudiante en un determinado periodo.

MÉTODO

La presente investigación se desarrolla bajo el enfoque cuantitativo, de manera que se recolectan datos con la finalidad de probar estadísticamente las hipótesis planteadas. El alcance es correlacional, ya que “asocia variables mediante un patrón predecible para un grupo o población” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 81), de tipo no experimental transeccional, ya que no existe manipulación de las variables, y la recopilación de datos se realizó en un solo momento.

La hipótesis principal de esta investigación queda definida de la siguiente manera:

Hi: Existe una relación positiva entre la autoeficacia percibida y el rendimiento académico de los estudiantes del Instituto Tecnológico Superior de Santa María de El Oro.

Definición operacional de variables centrales

- a) Autoeficacia percibida: Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica (Barraza, 2010).
- b) Rendimiento académico (inmediato): Promedio de las calificaciones obtenidas por el estudiante en un determinado periodo.

Sujetos o participantes de la investigación

Los participantes de la investigación representan todos aquellos estudiantes del Tecnológico que estudian planes de estudio bajo el modelo de competencias profesionales. Se realizó un censo dada la facilidad y economía para la administración del instrumento de recolección.

En total, son 182 estudiantes quienes constituyen los sujetos de investigación, que presentan, entre otras, las siguientes características:

- a) Porcentaje de hombres y mujeres: 46.2% y 53.8%, respectivamente.

- b) Estudiantes del primero, tercero y quinto semestres: 33.4%, 47.3% y 19.3%, respectivamente.
- c) Rango de edad representativo de los participantes: 21 a 23 años (78.4% de los participantes).
- d) Estudiantes becados: 58.7%.

Técnica e instrumento de recolección de datos

La técnica para la recolección de datos es la encuesta, y el instrumento un cuestionario conformado en dos apartados. En el primero se hace referencia al contexto socio económico y académico del encuestado, y en el segundo apartado se utilizará el “Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica” (IEAA), con la finalidad de medir en lo particular la variable “autoeficacia percibida”; inventario validado en el Estado de Durango para estudiantes de educación media superior y superior por Barraza (2010).

Dentro de las propiedades psicométricas del IEAA, se tiene un nivel de confiabilidad de .91 en alfa de cronbach, y de .88 en la confiabilidad por mitades. En una escala de 0 a 3, los ítems lograron una escala de 1.5 en cuanto a validez de contenido. La direccionalidad del instrumento es única, ya que bajo un nivel de significación de .00, así se comprobó a través del análisis de grupos contrastados (Barraza, 2010).

Por otra parte, las dimensiones presentadas en el instrumento para las dos variables centrales del estudio son:

- a) Autoeficacia percibida: Actividades académicas orientadas a la producción (output), actividades académicas de insumo para el aprendizaje (input), y actividades académicas de interacción para el aprendizaje (retroalimentación).
- b) Rendimiento académico (inmediato): Promedio del semestre anterior (para estudiantes del segundo semestre en adelante), y promedio del bachillerato (para estudiantes de primer semestre).

Resultados Preliminares Descriptivos

Variable “Autoeficacia Percibida”

En los siguientes párrafos se explican los resultados para la variable “autoeficacia percibida”, tanto para sus dimensiones, como en lo general, haciendo mención que el rango del promedio es de 0 a 3 puntos en ambos casos.

En cuanto a la dimensión “actividades académicas orientadas a la producción (output), se tiene que los ítems que resultaron con mayor promedio son los que se refieren a la seguridad para “poder realizar cualquier trabajo académico que encargue el maestro”, y la seguridad para “poder organizarse adecuadamente para entregar a tiempo los trabajos que encargue el maestro”, con 2.25 y 2.24 puntos respectivamente.

Esto indica que los estudiantes del Tecnológico se perciben bastante capaces de realizar cualquier evidencia que les sea requerida, sin importar su tipo, extensión, y aspectos de contenido y calidad que conlleven; lo que sugiere que conocen (en lo general), la estructura de las evidencias mayormente utilizadas en el instituto.

Por otro lado, en lo general, los alumnos confían en su capacidad de organización para entregar a tiempo las evidencias que les solicitan, lo que quiere decir que están acoplados al ritmo de trabajo de la escuela y a su propio ritmo extra clase, y son capaces de establecer un calendario y horario (aunque sea de manera informal) para distribuir adecuadamente su tiempo.

En contrapartida, la capacidad de poder adaptarse al estilo de enseñanza de cualquiera de los maestros (1.68 puntos), y la confianza para poder aprobar cualquier proceso de evaluación sin importar el maestro o seminario (1.75), son las preguntas con más bajo promedio de esta dimensión.

En el primero de estos aspectos, la baja capacidad de adaptarse al estilo de enseñanza del profesor, se puede interpretar como una dificultad cuando los alumnos experimentan cambios de profesor, ya sea entre cada una de las clases del semestre vigente, o entre cada semestre, lo que sin lugar a duda se verifica fácilmente en la práctica, ya que existen repetidamente comentarios de los estudiantes, sobre todo al inicio de los semestres, sobre la posibilidad de cambiar a profesores para que les sean asignados algunos con los que anteriormente han trabajado, y con los que desde luego, están adaptados.

El segundo aspecto que resultó con más bajo promedio, se refiere a la confianza o seguridad para aprobar una evaluación, lo cual es notorio ya que ello se refleja en el aumento de los índices de reprobación citados en esta investigación, y que constituyen uno de los ejes centrales de la misma.

El promedio general para esta dimensión es de 1.93 puntos, que convirtiéndolo en porcentaje equivale a 64.33%. Este valor (64%) se interpreta siguiendo el baremo propuesto por Barraza (2010), que indica que un porcentaje de 34% a 66% equivale a un nivel medio de la dimensión, con lo que se puede establecer que los estudiantes del ITSSMO, presentan un nivel medio de confianza para poder realizar exitosamente las actividades académicas orientadas a la producción de información o evidencias (output).

De la segunda dimensión, “actividades académicas de insumo para el aprendizaje (input)”, es decir, las actividades que proveen información para que se lleve a cabo el proceso de aprendizaje, se destacan por su promedio más bajo las respuestas a las preguntas “¿qué tan seguro estoy de poder concentrarme a la hora de estudiar, sin que me distraigan otras cosas?”, y “¿qué tan seguro estoy de prestarle atención a la clase que imparte el maestro sin importar si tengo otras preocupaciones o estoy aburrido?”; con 1.61 y 1.66 puntos respectivamente.

Al respecto de la seguridad en torno a la capacidad de concentración al momento de estudiar, el resultado indica que existen dificultades para fijar los procesos mentales hacia el objeto de estudio, lo que sin temor a equivocación tiene relación directa con la seguridad para aprobar una evaluación (analizada anteriormente), ya que si se tienen dificultades de concentración al estudiar, difícilmente se tendrán los conocimientos requeridos al momento de presentar alguna evaluación.

Por otra parte, el segundo aspecto más bajo de esta dimensión corresponde a la capacidad para prestar atención a la clase independientemente de otros factores, de lo cual se puede mencionar que la atención en clase suele representar, para muchos estudiantes su principal fuente de aprendizaje, lo que definitivamente no se evidencia en el ITSSMO; y que por lo tanto, el estudio extra clase debería ser una fuente complementaria para lograr la apropiación de conocimientos, pero como ya se explicó, esto tampoco ocurre en buena medida en la institución, por lo que ambas falencias constituyen un origen importante del bajo rendimiento académico.

En sentido opuesto, la percepción en cuanto a la seguridad de poder tomar notas de los aspectos más importantes que se abordan durante las clases que imparten los maestros, y la confianza para poder utilizar distintas estrategias para lograr un mejor aprendizaje, representan los aspectos con los mayores promedios de la dimensión; a saber, 2.16 y 2.02 puntos, respectivamente.

Analizando el factor con mayor promedio, la seguridad para poder tomar notas en clase, significa que la actividad de sistematización está dominada por los estudiantes, por lo que se infiere que la mayor parte de ellos tiene la capacidad de extraer y documentar “en tiempo real” la información más relevante de las clases.

El segundo factor con mayor promedio resultó ser la utilización de estrategias para lograr un mejor aprendizaje, lo que quiere decir que los estudiantes sienten confianza en sí mismos para movilizar diferentes destrezas o habilidades con tal de mejorar el aprendizaje, por lo que suelen recurrir a su experiencia y autoconocimiento para emplear aquellas que suponen les arrojan mejores resultados.

Es probable que una de esas estrategias esté relacionada con la respuesta de mayor promedio en esta dimensión, la ya explicada sistematización de las notas durante la clase. Además, este segundo factor sugiere que los estudiantes no se conforman con las estrategias planteadas por el profesor, sino que buscan otras maneras de aprender.

El promedio general para esta dimensión es de 1.89 puntos, que equivale a 63.0% en el baremo propuesto por Barraza (2010). Este porcentaje se encuentra en la categoría del 34% a 66% del citado baremo, y equivale a un nivel medio de la dimensión, con lo que se puede establecer que los estudiantes del ITSSMO, presentan un nivel medio de confianza para poder llevar a cabo las actividades académicas de insumo para el aprendizaje (input).

La tercera y última dimensión de la variable “autoeficacia percibida”, hace mención a las actividades académicas de retroalimentación, de interacción para el aprendizaje.

Los dos aspectos que obtuvieron mayores promedios en esta dimensión, corresponden a la seguridad para “poder trabajar eficazmente en cualquier equipo sin importar quienes sean los compañeros”, con 2.07 puntos; y a la seguridad para “poder preguntar al maestro cuando no entiendo algo de lo que está abordando”, con 1.99 puntos.

El que los estudiantes sientan seguridad para trabajar de manera eficaz con cualquier compañero, refleja, en un sentido, la autoconfianza de desarrollarse en lo individual independientemente del contexto; pero también refleja el conocimiento que se tiene entre pares

(estudiantes) y la confianza para compenetrarse con cualquiera de sus compañeros para llevar a cabo alguna actividad.

Definitivamente esta habilidad corresponde a la capacidad socialización, división del trabajo y su posterior reflexión e integración para producir evidencias.

El segundo elemento con mayor promedio es la seguridad para preguntar al maestro cuando no se entiende algo de lo que está abordando, lo cual muestra que los estudiantes tienen la confianza de expresar sus dudas al profesor respecto a los temas que se abordan, lo que puede atender a que se genera un buen clima de confianza tanto con el profesor como con los compañeros.

En contrapartida, los promedios más bajos en esta dimensión corresponden a la confianza para cuestionar al maestro cuando no se está de acuerdo con lo que se expone, y a la confianza para competir académicamente (cuando se requiere) con cualquiera de los compañeros de grupo; con 1.54 y 1.84 puntos, respectivamente.

El primer supuesto tiene que ver con la capacidad crítica del estudiante y de su confianza para debatir ante el profesor, y el que haya resultado el promedio más bajo de esta dimensión puede atender a que el maestro puede sentirse cómodo (o genera un clima de confianza cómodo en el aula), mientras no se le cuestione el fondo de los contenidos que aborda; porque una vez que sucede ello, los estudiantes, no tienen la seguridad para expresar puntos de vista opuestos al del docente.

El otro elemento con menor promedio es la seguridad para competir académicamente con cualquiera de los compañeros de grupo; lo que significa que cada estudiante conoce sus capacidades y las evalúa respecto a la de sus compañeros, creando así estereotipos de aquellos que por alguna razón han sobresalido más que otros y que por ello muestran superioridad

académica sobre los demás. Es entonces, que el motivo de la inseguridad para competir con cualquier compañero se debe un tanto a síntomas de inferioridad que pueden estar presentes en los alumnos.

El promedio general para esta dimensión es de 1.87 puntos, que de acuerdo al baremo propuesto por Barraza (2010), equivale a un 62.33%, que al igual que las dimensiones anteriores se encuentra en un nivel medio, lo que significa que los estudiantes del ITSSMO, presentan un nivel medio de confianza para poder llevar a cabo las actividades académicas de interacción o retroalimentación para el aprendizaje.

El promedio de las tres dimensiones representa el promedio general de la variable “autoeficacia percibida”, mismo que es de 1.89 puntos, que equivale a 63%, y al igual que con las dimensiones en lo individual, se compara con el baremo propuesto por Barraza (2010), encontrándose dentro del rango de 34% a 66%, lo que significa un nivel medio.

Por lo anterior, se concluye que los estudiantes del ITSSMO, presentan un nivel medio de autoeficacia (académica) percibida.

Variable “Rendimiento Académico”

En lo que respecta al promedio que obtuvieron los estudiantes en el semestre anterior al actual (en los términos de esta tesis, Enero – Junio 2012), se tiene que el mayor porcentaje, se sitúa en el rango de calificación del 86 al 90, con el 25.4% de los estudiantes, seguido de los que obtuvieron un promedio del 91 al 95, y del 81 al 85, ambos con una representación del 18.9%. Se debe destacar que el 17.2% de los estudiantes no alcanzó un promedio aprobatorio (mínimo de 70).

El promedio con el que egresaron los estudiantes del nivel medio superior, se categorizó intervalos de 5 décimas (recordando que la calificación mínima aprobatoria en este nivel es de

6.0), y se destaca que el 28.2% de los estudiantes se sitúa en el rango del 8.1 al 8.5, seguidos del 19.9% que se encuentran en el intervalo del 7.1 al 7.5; continuando con quienes alcanzaron un promedio dentro del rango de 7.6 a 8.0 y de 8.6 a 9.0, con un 18.8% y 18.2% respectivamente.

CONCLUSIONES

La importancia de investigar acerca de la autoeficacia percibida por los estudiantes de cualquier institución educativa, y la relación que esta tiene con su rendimiento académico, es sin lugar a dudas un insumo (en cuanto a información) bastante relevante para efectos de encausar esfuerzos pedagógicos y administrativos de diversa índole, hacia el logro de la eficiencia escolar.

La decisión de investigar la relación entre estas variables en el Tecnológico Superior de Santa María de El Oro, atiende a la necesidad de establecer estrategias concisas que disminuyan primeramente la reprobación escolar, sobre todo en los primeros tres semestres, y con ello disminuir la deserción de los estudiantes, como efecto de lo anterior.

Particularmente en el ITSSMO, y luego de los análisis estadísticos realizados, preliminares aun, se concluye que el nivel de autoeficacia en los estudiantes es medio, es decir, no es del todo bajo, que significaría una situación psicológica de cuidado en ellos, pero tampoco se muestra alta, lo que significaría altos estándares auto asumidos.

El nivel medio se interpreta como la existencia de factores tanto altos como bajos, en cuestión de auto percepción académica, lo cual, a reserva de los resultados finales de la investigación, sugieren la implementación de estrategias para incrementar la auto percepción de manera específica en aquellos que se encuentren en el nivel bajo.

Dentro de las actividades académicas orientadas a la producción de evidencias de aprendizaje, los factores más bajos resultaron ser la capacidad de poder adaptarse al estilo de

enseñanza de cualquiera de los maestros, y la confianza para poder aprobar cualquier proceso de evaluación sin importar el maestro o seminario.

En las actividades académicas de insumo para el aprendizaje la seguridad para poder concentrarse a la hora de estudiar (sin que existan distractores que interrumpan la concentración), y la seguridad para poder prestarle atención a la clase que imparte el maestro sin importar si se tienen otras preocupaciones o se está aburrido, fueron los factores con más bajo puntaje.

Por último, en las actividades académicas de interacción para el aprendizaje (retroalimentación), los factores más bajos corresponden a la confianza para cuestionar al maestro cuando no se está de acuerdo con lo que se expone, y a la confianza para competir académicamente (cuando se requiere) con cualquiera de los compañeros de grupo.

Sobre todos los factores anteriores se encaminarían las estrategias planteadas, en miras de lo ya explicado

REFERENCIAS

- Barraza, A. (2010). Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica. Praxis Investigativa ReDIE. Vol. 2. Núm. 2. Revista electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos A. C.
- Barraza, A. (2010). Validación del Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica en Tres Muestras Secuenciales e Independientes. CPU – e, Revista de Investigación Educativa 10.

- Blanco, B. A. (2010). Creencias de Autoeficacia de Estudiantes Universitarios: un Estudio Empírico sobre la Especificidad del Constructo. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*. Vol. 16. Núm. 1.
- Chacón, C. C. (2006). Las Creencias de Autoeficacia: un Aporte para la Formación del Docente de Inglés. *Acción Pedagógica*. No. 15. Venezuela.
- Colmenares, M. & Delgado, F. (2008). La Correlación entre el Rendimiento Académico y Motivación de Logro: Elementos para la Discusión y Reflexión. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*. Núm. 5. Venezuela.
- Edel, N. R. (2003). El Rendimiento Académico: Concepto, Investigación y Desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 1. Núm. 002. Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar. España.
- Garbanzo, V. G. (2007). Factores Asociados al Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios, una Reflexión desde la Calidad de la Educación Superior Pública. *Educación*. Vol. 31. Núm. 001. Costa Rica.
- Hernández, S. R.; Fernández, C. C. & Baptista, L. P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Quinta Edición. Perú. McGraw Hill.

Oloriz, M.; Lucchini, M. & Ferrero, E. (2007). Relación entre el Rendimiento Académico de los Ingresantes en Carreras de Ingeniería y el Abandono de los Estudios Universitarios. VII Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur. Argentina.

Peralta, D. S.; Ramírez, G. A. & Castaño, B. H. (2006). Factores Resilientes Asociados al Rendimiento Académico en Estudiantes Pertenecientes a la Universidad de Sucre (Colombia). Psicología desde el Caribe. Núm. 017. Colombia.

Ramos, E. D.; López, V. M.; & Serrano, E. D. (2010). Estrategias de Aprendizaje y su Relación con el Rendimiento Académico e índice de Reprobación. Ponencia. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México.

Reinozo, M.; Guzmán, E.; Barbosa, Z. & Benavides, S. (2011). Análisis de Factores que Influyen en el Rendimiento Estudiantil en la Escuela Básica de Ingeniería, Universidad de los Andes. Revista Ciencia e Ingeniería. Edición especial “Enseñanza de la Ingeniería”. Venezuela.

LO EMOCIONAL Y EL APROVECHAMIENTO

Ramos, E.¹, Ramos, M.², Espiricueta, M.³, Cepeda M.³, Yáñez, S.⁴, Contreras, M.⁵,
García, J.⁶, Ramírez, C.⁷

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 UADEC, Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades, "Saltillo", México
eliaramosq@gmail.com, elaprea@hotmail.com y mn_espericueta@hotmail.com

Trabajo preparado para su presentación en el Primer Congreso Internacional de Investigación
Educativa RIE-UANL.

Eje Temático: Investigación Educativa Interdisciplinaria

a. Autogestión De los aprendizajes, los roles y funciones del profesor universitario (didácticas
especiales)

RESUMEN /ABSTRACT

Investigación realizada con 30 estudiantes de Maestría en Ciencias de la Educación de UADEC, 60 por ciento mujeres, 40 por ciento hombres, edad promedio de 25.33 años, todos ellos estudian trabajan.

El instrumento contiene edad, sexo, si trabaja o no, indaga 5 categorías medidas con 18 indicadores, escala de 0 a 10. Se trabajaron estadísticamente, medias, desviación estándar, correlaciones con nivel de error al 0.05. Se trabajó la t de student, al mismo nivel de error. La información del aprovechamiento académico se tomó de los registros escolares.

Buen desarrollo de la inteligencia emocional, buen manejo de las emociones y de la empatía, pensamientos positivos y conocimiento sobre los sentimientos de otras personas. Causan más emociones negativas los problemas escolares que los demás problemas que se presentan en la vida.

Es útil preocuparse para resolver problemas. Los problemas en la vida, con la familia y amigos, causan más emociones positivas que los problemas en la escuela.

El manejo de emociones y la empatía inciden para que las personas hagan mayor uso de las emociones tanto positivas como negativas para la resolución de problemas en general.

El desarrollo de la inteligencia emocional incide favorablemente en el aprovechamiento académico, se tienen altas calificaciones, porque se preocupan por resolver los problemas.

Hombres y mujeres tienen manejan las emociones y desarrollo de la empatía similar, y no hay diferencia en la utilidad de las emociones positivas y negativas para resolver problemas, escolares.

Research conducted with 30 students from masters degree in Sciences of the education of UAdeC, 60 per cent women, 40 percent male, average age of 25.33 years, all they study work.

The instrument contains age, sex, if it works or not, inquiring 5 categories measured with 18 indicators, scale of 0 to 10. Mean, standard deviation, correlation is statistically, worked with error at the 0.05 level. The student, to the same level of error t worked. The academic information was taken from school records.

Good development of emotional intelligence, good management of emotions and empathy, positive thoughts and knowledge about other people's feelings.

Cause more negative emotions school problems that other problems that occur in life.

It is useful to worry about problem-solving. Problems in life, with family and friends, cause more positive emotions than the problems at the school.

The handling of emotions and empathy have an impact so people make greater use of both positive and negative emotions to solve problems in general.

The development of emotional intelligence influences favorably on academic achievement, high scores, have because they worry about the problems.

Men and women have handled development of similar empathy and the emotions, and there is no difference in the usefulness of positive and negative emotions to solve school problems.

INTRODUCCIÓN

La identificación y de los puntos de vista de los estudiantes sobre la evaluación de los aprendizajes constituye una necesidad en el trabajo orientado a perfeccionar la práctica evaluativa en las universidades, en tanto conforma un marco de referencia para toma de decisiones para la mejora de la enseñanza. Con tal propósito se procura una aproximación a esta temática, con base en el análisis de diversas concepciones y propuestas.

Es esencial tomar elementos de múltiples disciplinas o áreas del saber para enriquecer el proceso educativo, tanto para que los estudiantes sean sus propios gestores de los aprendizajes, impulsando su participación activa en las aulas y considerando sus puntos de vista en este caso sobre las evaluaciones de sus aprendizajes.

De esta manera se está además en posición de que el cuerpo docente en su conjunto revise y en su caso modifique para adecuarlas a las necesidades y características de los estudiantes, tanto las estrategias didácticas como las formas de evaluación.

Actualmente se concibe a la evaluación desde una perspectiva comprehensiva en cuanto a su objeto, funciones, metodología y técnicas, participantes, condiciones, y resultados. Se reconoce su importancia social y personal desde un punto de del proceso de enseñanza-aprendizaje por el impacto que tiene el modo de realizar la evaluación y la forma en que el estudiante la percibe, en el aprendizaje.

El significado más aceptado de la evaluación es; la de apreciar, valorar, fijar el valor de una cosa, hecho o fenómeno. En el campo semántico de la evaluación aparece frecuentemente el del control, esto es el poder y el ejercicio de la autoridad. La mayoría de las definiciones actuales coinciden en reconocer, como procesos básicos de la evaluación, la recogida de información y la emisión de un juicio valorativo, la toma de decisiones y la retroalimentación

MARCO TEÓRICO

Una importante característica de la evaluación del aprendizaje es la interrelación que se establece entre los sujetos de la acción: el evaluador y el evaluado. La evaluación del aprendizaje constituye un proceso de comunicación interpersonal, donde los papeles de evaluador y evaluado pueden alternarse, e incluso, darse simultáneamente.

El objetivo de la evaluación del aprendizaje, es valorar el aprendizaje en su proceso y resultados. Las funciones se refieren al papel que desempeña para la sociedad, para la institución, para el proceso de enseñanza-aprendizaje, para los individuos implicados en éste.

Las funciones sociales de la evaluación tienen que ver con la certificación del saber, la acreditación, la selección, la promoción. Los títulos que otorgan las instituciones educativas, se les atribuye socialmente la cualidad de simbolizar la posesión del saber y la competencia. Desde el punto de vista de las políticas educativas que se expresan en los objetivos de los sistemas de educación, se evidencia una creciente aspiración no elitista, expresada en la búsqueda de mayor calidad de educación para mayor cantidad de personas.

Las funciones nombradas no agotan todo su espectro. Ante tal amplitud algunos autores han optado, sabiamente, por usar clasificaciones más genéricas. Así Rowntree (1986) las reduce a dos, según se use la evaluación para 1. Enseñar al estudiante y/o 2. Informar sobre el

estudiante. Cardinet (1988) propone tres funciones: predictiva, formativa y certificativa. En el ámbito nacional, O. Castro (1998) propone la clasificación siguiente: función pedagógica, función innovadora y función de control. La función formativa, en toda su extensión, como atributo y razón de ser del sistema de evaluación del aprendizaje y que subsume las restantes funciones, implica que sirva para corregir, regular, mejorar y producir aprendizajes.

La delimitación del objeto que se evalúa es un asunto central. De ella se deriva, en gran medida, las decisiones sobre cómo se realiza la evaluación: los instrumentos, procedimientos, momentos, indicadores, criterios, que se utilicen en el proceso evaluativo. Se identifica la evaluación centrada en productos y resultados, en normas y estándares, y por objetivos de aprendizaje. Considerando además conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Cercanas a estas ideas se encuentran algunos de los más recientes desarrollos en el campo de la evaluación como la evaluación de la organización del conocimiento, la evaluación de ejecuciones (los portafolios) y la evaluación dinámica.

En resumen, las tendencias que debe seguir la evaluación del aprendizaje, son aquellas que la lleve a constituir una verdadera evaluación educativa, entendida como tal, en breves términos, la que entra en línea con la esencia y regularidades de la formación de los estudiantes acordes con las finalidades sociales que signan dicha formación en nuestra sociedad.

La investigación busca conocer los puntos de vista que sobre la evaluación tiene los estudiantes, en aspectos como los instrumentos preferidos, el estrés de la evaluación, los evaluadores, las funciones de la evaluación y la evaluación como apoyo al aprendizaje, todo ello relacionado con el rendimiento académico, todo ello con el propósito de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, así como los procesos de evaluación

MÉTODO

La investigación se realizó con 30 estudiantes del tercer semestre de la Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Coahuila, el 60 por ciento mujeres y el 40 por ciento hombres con una edad promedio de 25.33 años, todos ellos además de estudiar trabajan.

Se diseñó y aplicó un instrumento que además de contener algunos datos signalíticos como la edad, el sexo y si trabaja o no, indaga sobre 5 categorías medidas a través de 44 indicadores o variables simples con una escala de 0 a 10. Los datos colectados se trabajaron estadísticamente, obteniéndose medias y desviación estándar, se establecieron los niveles de normalidad a \pm una desviación estándar para destacar lo más relevante, se obtuvieron también las correlaciones con la ecuación de Pearson, estableciendo el nivel de error probable alfa al 0.05. De la misma forma para un análisis comparativo se trabajó la t de student, al mismo nivel de error. La información relativa al aprovechamiento académico se tomó de los registros de la escuela.

RESULTADOS

Tabla 1. Gusto y Estrés por las evaluaciones

Variable	Medía
Gusto por las Evaluaciones	9.00
Estrés por las evaluaciones	9.66

Tabla 2. Funciones de la Evaluación

Variable	Medía
Utilidad de las evaluaciones	9.33
Utilidad de las evaluaciones para el maestro	7.33
Evaluación inherente al aprendizaje	7.33
Evaluación como control	8.66
Evaluación como coerción	6.00
Evaluación refleja el aprendizaje	7.00
Media	8.05
Desviación estándar	1.40
N+	9.46
N+	6.65

Tabla 3. Preferencia por las formas de Evaluación

Variable	Media
Exámenes escritos	7.00
Exámenes orales	9.33
Ensayos	7.66
Proyectos prácticos	9.33

Resúmenes	6.66
Investigaciones	9.33
Presentación de temas	8.66
Mezcla de varios tipos	8.33
Otros	7.33
Media	8.18
Desviación estándar	1.05
N+	9.24
N-	7.12

Tabla 4. Estrés por las formas de Evaluación

Variadle	Media
Exámenes escritos	9.66
Exámenes orales	5.00
Ensayos	6.33
Proyectos prácticos	6.3
Resúmenes	3.33
Investigaciones	6.66
Presentación de temas	6.00
Mezcla de varios tipos	4.6
Otros	5.33
Media	5.92
Desviación estándar	1.74
N+	7.67
N-	4.17

Tabla 5. La evaluación como reflejo del aprendizaje

Variable	Media
Exámenes escritos	8.66
Exámenes orales	9.66
Ensayos	8.66
Proyectos prácticos	9.66
Resúmenes	5.33
Investigaciones	8.66
Presentación de temas	9.33
Mezcla de varios tipos	7.66
Otros	5.00
Media	8.07
Desviación estándar	1.42
N+	9.49
N-	6.64

Tabla 6. Los evaluadores

Variable	Media
Maestros	6.66

Autoevaluación	8.00
Compañeros	4.00
Promedio de maestros, compañeros y autoevaluación	5.66
Personas externas, empleadores	5.33
Media	5.93
Desviación estándar	1.49
N+	7.42
N-	4.43

Tabla 7. Puntos de vista sobre evaluación

Variable	Media
Eliminar las evaluaciones	2.66
Cambiar las evaluaciones	7.00
Evaluaciones necesarias	9.33
Evaluaciones retroalimentadoras	10.00
Media	8.77
Desviación estándar	1.57
N+	10.35
N-	7.20

Tabla 8. Aprovechamiento académico y gusto y estrés por las evaluaciones

	Correlación
Gusto por las evaluaciones	0.07
Estrés por las evaluaciones	-0.65

Tabla 9. Aprovechamiento académico y funciones de la evaluación

Funciones de la evaluación	Correlación
Utilidad de las evaluaciones	-0.94
Utilidad de las evaluaciones para los maestros	-0.18
Evaluación inherente al aprendizaje	0.89
Evaluación como medio de control	0.94
Evaluación como coerción	0.94
Evaluación refleja el aprendizaje	0.94

Tabla 10. Aprovechamiento académico y la evaluación como relejo del aprendizaje

La evaluación como relejo del aprendizaje	Correlación
Exámenes escritos	-0.94
Exámenes orales	-0.94
Elaboración de ensayos	-0.18
Elaboración de proyectos prácticos	0.18
Elaboración de resúmenes	0.50
Elaboración de investigaciones	0.75
Presentación de temas	-0.75
Mezcla de varios tipos	0.18

Tabla 11. Aprovechamiento académico y evaluador

Evaluadores	Correlación
Maestros	0.89
Autoevaluación	0.94
Compañeros	0.94
Promedio de maestro, compañeros y autoevaluación	0.07
Personas externas, empleadores	0.07

Tabla 12. Aprovechamiento académico y puntos de vista sobre evaluación

Puntos de vista	Correlación
Eliminar las evaluaciones	-0.65
Cambiar las evaluaciones	-0.94
Evaluaciones necesarias	-0.18
Evaluaciones retroalimentadoras	0.94

Entre los estudiantes no existen diferencias significativas en cuanto al gusto y estrés por las evaluaciones, y definitivamente no consideran a la evaluación de los aprendizajes como una forma de coerción, califican medianamente la utilidad que para el maestro tienen las evaluaciones, así como que la evaluación es inherente al aprendizaje. Tampoco consideran que las evaluaciones reflejen realmente el aprendizaje de los estudiantes, en cambio consideran que en general la evaluación de los aprendizajes es de utilidad.

Los estudiantes prefieren los exámenes orales y la elaboración de proyectos de investigación y de proyectos prácticos, sobre cualquier otra forma de evaluación, no les parece adecuado evaluar el aprendizaje mediante la elaboración de resúmenes, y tienen una mediana preferencia por la elaboración de ensayos y los exámenes escritos como formas de evaluación de los aprendizajes.

En promedio las diversas formas de evaluación son poco estresantes para los estudiantes, los exámenes escritos son los más estresantes y son medianamente preferidos por los universitarios, la elaboración de resúmenes es la forma de evaluación menos estresante, pero también es la menos preferida. Los exámenes orales, la elaboración de proyectos prácticos y la

elaboración de investigaciones son las formas preferidas por los estudiantes y les resultan medianamente estresantes, y las formas de evaluación medianamente preferidas como la elaboración de ensayos y los exámenes escritos son también medianamente estresantes. De lo anterior se desprende que el estrés no es un factor que incida en la preferencia que los estudiantes tienen acerca de las formas de evaluación.

Los jóvenes consideran que la elaboración de proyectos prácticos y a los exámenes orales como las formas de evaluación que mejor reflejan sus aprendizajes, coinciden con ser formas de evaluación preferida, medianamente estresantes, la presentación de temas es también una forma de evaluación que refleja los aprendizajes y es medianamente preferida y estresante, las formas de evaluación que menos reflejan el aprendizaje son la elaboración de resúmenes que no es una forma de evaluación preferida ni estresante. Las que reflejan medianamente el aprendizaje son la elaboración de ensayos, los exámenes escritos, los proyectos de investigación y la mezcla de varios tipos de evaluación. De lo anterior puede inferirse que los estudiantes prefieren los tipos de evaluación que consideran reflejan mejor sus aprendizajes.

Los estudiantes consideran que los mejores evaluadores de su aprendizaje son ellos mismos, es decir se inclinan por la autoevaluación, los siguen el maestro, o un promedio de las evaluaciones emitidas por los compañeros, el maestro y la autoevaluación, y las personas externas como los empleadores, todos ellos se consideran medianamente aceptables, sin embargo a los compañeros no los consideran adecuados para evaluar los aprendizajes.

Los estudiantes consideran en su totalidad que las evaluaciones son una forma eficaz de retroalimentar los aprendizajes, no consideran adecuado ni eliminar ni cambiar las evaluaciones, sin embargo las califican como normalmente necesarias.

Los jóvenes con más alto rendimiento académico se muestran indiferentes ante el gusto por las evaluaciones, sin embargo estos mismos estudiantes tienen a no estresarse con las evaluaciones de los aprendizajes, por otro lado, consideran de poca utilidad las evaluaciones, por el contrario, esto afirman que las evaluaciones son inherentes al proceso de aprendizaje, pero de la misma forma refieren que las evaluaciones de los aprendizajes son un medio de control y de coerción de los maestros.

Los jóvenes con alto aprovechamiento académico señalan que tanto los exámenes escritos como los orales, así como la presentación de temas, no son buenos instrumentos de evaluación que reflejen fidedignamente los aprendizajes, sin embargo, consideran que tanto la elaboración de resúmenes como de proyectos de investigación son instrumentos de evaluación que sí reflejan a los aprendizajes, de la misma forma, consideran adecuadas las evaluaciones que realizan los maestros así como las realizadas por los compañeros y las autoevaluaciones, sin embargo se muestran indiferentes ante los promedios de las evaluaciones del maestro, compañeros y autoevaluación, así como ante las evaluaciones que podrían llevar a cabo personas externas como los empleadores.

Desde su perspectiva los estudiantes con buenas calificaciones expresan que la evaluación debería eliminarse o cambiarse, se muestran indiferentes ante la necesidad de las evaluaciones del aprendizaje, sin embargo afirman que una buena evaluación retroalimenta sus aprendizajes. Los hombres y las mujeres tienen una percepción similar de la evaluación

CONCLUSIONES

El gusto por las evaluaciones es similar al estrés que provocan. La evaluación no es una forma de coerción. La evaluación es de utilidad, pero no reflejan los aprendizajes. Las formas de

evaluación preferidas son los exámenes orales, los proyectos prácticos y las investigaciones. Aunque en forma general las evaluaciones no son estresantes, la forma más estresante es el examen escrito. El estrés no es un factor que incida en la preferencia de formas de evaluación. La elaboración de proyectos prácticos y los exámenes orales son las formas de evaluación que mejor reflejan los aprendizajes, y la elaboración de resúmenes es la que peor refleja estos aprendizajes. Se prefieren los tipos de evaluación que mejor reflejan los aprendizajes. Los mejores evaluadores de los aprendizajes son los mismos estudiantes, por tanto la autoevaluación es la mejor, la evaluación por compañeros o coevaluación no se considera adecuada. Las evaluaciones son una forma eficaz de retroalimentar los aprendizajes, no se consideran adecuado ni eliminar ni cambiar las evaluaciones.

En relación con el aprovechamiento académico, se puede concluir que los jóvenes con alto rendimiento académico: Se muestran indiferentes ante el gusto por las evaluaciones, tienden a no estresarse con las evaluaciones, consideran de poca utilidad las evaluaciones, afirman que las evaluaciones son inherentes al proceso de aprendizaje, refieren que las evaluaciones de los aprendizajes son un medio de control y de coerción de los maestros.

De la misma manera señalan que tanto los exámenes escritos como los orales, así como la presentación de temas, no son buenos instrumentos de evaluación que reflejen fidedignamente los aprendizajes, consideran que tanto la elaboración de resúmenes como de proyectos de investigación son instrumentos de evaluación que si reflejan a los aprendizajes, consideran adecuadas las evaluaciones que realizan los maestros así como las realizadas por los compañeros y las autoevaluaciones, se muestran indiferentes ante los promedios de las evaluaciones del maestro, compañeros y autoevaluación, así como ante las evaluaciones que podrían llevar a cabo personas externas como los empleadores.

Desde su perspectiva estos estudiantes expresan que la evaluación debería eliminarse o cambiarse, se muestran indiferentes ante la necesidad de las evaluaciones del aprendizaje, y afirman que una buena evaluación retroalimenta sus aprendizajes. Los hombres y las mujeres tienen una percepción similar de la evaluación.

REFERENCIAS

- Álvarez, J.M. (1993). Valor social y académico de la evaluación. Madrid: Universidad Complutense. España.
- Angulo, F. (1993). La evaluación del sistema educativo: algunas respuestas críticas al porqué y al cómo. Barcelona. En: Cuadernos de Pedagogía, 219. España.
- Apple, M. (1986). Ideología y Currículo. Madrid: Akal, España.
- Bourdieu, P. (1998). Passerson Y. Eliminación y selección. En: Castro Pimienta O. La reproducción. Barcelona: 1977. Evaluación en la escuela, ¿Reduccionismo o desarrollo? España.
- Corral, R. (1997). El concepto de zona de desarrollo próximo. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba.
- Cronbach, L. T. (1980). Toward reform of program evaluation. San Francisco: Jossey Bass, U.S.A.

Díaz, A. (1993). El problema de la teoría de la evaluación y de la cuantificación del aprendizaje.
En. El examen: textos para su historia y debate.: UNAM.

Gimeno, J. (1993). La evaluación en la enseñanza. En: Pérez Gómez GA. Comprender y
transformar la enseñanza. Madrid: Morata. España.

Fernández, M. (1994). Las tareas de la profesión de enseñar. Madrid: Editorial Siglo XXI.
España.

Ficire, P. (1998). Educación y calidad. En: Política y educación.: Siglo XXI. México, DF.

Foucault, M (1993). El examen. En: Díaz Barriga. El examen: textos para su historia y debate.
UNAM, México.

Garton, F. (1994). Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición. Paidós, Barcelona.
España.

Gregori, E. (1997). Hacia una metodología de la evaluación. Rev Educ(sep-dic): 314. U.S.A.

Leontiev, A. N. (1982). Actividad, conciencia y personalidad. La Habana: Editorial Pueblo y
Educación, CUBA.

Madaus, G. (1992). Curriculum evaluation and assessment. En: Handbook of research on curriculum. Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA).

Piaget, J. (1983). A dónde va la educación.: Editorial Teide. México, DF.

Orantia J, Sánchez E. (1999). Evaluación del lenguaje escrito. En: Verdugo y otros: Evaluación del curriculum. México.

Sambelltiz, M. (1998). The construction of the hidden curriculum. Messages and meanings in the assessment of student learning. Verdana. Arial, Helvetica. Assessment and Evaluation in Higher Education. U.S.A.

Scriven. (1967). Perspectives of curriculum evaluation. Chicago: AERA. U.S.A.

Talizma, N. F. (1989). Artículo introductorio. En: Psicodiagnóstico, Teoría y Práctica. CEPES, Universidad de La Habana. Cuba.

Thomson K, Falchinikov N. (1998). The effects of assessment on student approaches to studying Verdana Arial, Helvetica: Assessment and Evaluation in Higher Education. U.S.A.

UNESCO. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI Visión y Acción. París. Francia.

Vigotsky, L. S. (1989). El problema de la enseñanza y del desarrollo mental en la edad escolar.

En: El proceso de formación de la Psicología Marxista. Moscú: Progreso. Rusia.

Villada, D. (1997). Evaluación integral de los procesos educativos. San José de Bogotá:

Universidad de Manizales. Colombia.

Vizcarro, C. (1997). La evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, la

evaluación tradicional y sus alternativas. En: Nuevas tecnologías para el aprendizaje.

Madrid: Edición Pirámide. España.

Investigación Educativa

Interdisciplinaria

- b. Innovación educativa, en el desarrollo de la formación integral en contextos presenciales, virtuales y/o mixtos

DETERMINACIÓN DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE UNA LICENCIATURA DEL ÁREA QUÍMICA

Esquivel, P.¹, Cantú, L.², Cantú, M.³, Aguirre, D.⁴ González, M.⁵

1, 2, 3, 4, 5 UANL, Universidad Autónoma de Nuevo León México.

patycef@yahoo.com.mx, luccantu@yahoo.com.mx;

elecantu@yahoo.com.mx;deyaaf_9@hotmail.com; ro_gon_gon@yahoo.com.mx

Trabajo preparado para su presentación en el

Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL

Eje Temático: Investigación Educativa Interdisciplinaria

b. Innovación educativa, en el desarrollo de la formación integral en contextos presenciales, virtuales y/o mixtos.

RESUMEN

La Educación Superior tiene el desafío de enfrentar un mundo en el cual los sistemas productivos están en permanente transformación. Los cambios en las comunicaciones han modificado la forma de percibir el tiempo y las distancias, a la vez que abren nuevas perspectivas para la docencia y la investigación, por lo tanto conocer estrategias de enseñanza y de aprendizaje por medio de los estilos de aprendizaje de los estudiantes es básico para el docente comprometido y responsable. Este trabajo planteó, determinar la influencia del avance académico del plan de estudios y por ende la edad en un estilo de aprendizaje predominante en los estudiantes de la carrera de QFB de la Universidad Autónoma de Nuevo León. El resultado obtenido por medio del test VAK, determinó que los factores estudiados no son determinantes para estilo de aprendizaje promedio obtenido. Pero se sugiere estudiar la muestra al paso de seis meses y el empleo de otro instrumento de evaluación del estilo de aprendizaje. En conclusión, si la meta del docente es que el estudiante aprenda a aprender, el que se identifiquen los estilos de

aprendizaje, permitirán controlar el aprendizaje, diagnosticar puntos fuertes y débiles, identificar las condiciones en que se aprende mejor, aprender de la experiencia de cada día y superar las dificultades que se le presentan en su proceso de aprendizaje.

Palabras clave: Estilos de aprendizaje; VAK; Kolb; Honey y Mumford; Riding

INTRODUCCIÓN

Las instituciones de Educación Superior trabajan en el perfeccionamiento continuo de los procesos para lograr profesionales con una formación integral (1).

La necesidad de que los alumnos aprendan a aprender como requisito de la educación actual presupone un uso eficaz y eficiente de los estilos de aprendizaje, los cuales no son a veces funcionales por ser un fenómeno complejo, en el que interactúan las exigencias del contexto social con las características personales del estudiante, proceso en el que intervienen múltiples variables (2). Son numerosos los esfuerzos que se llevan a cabo para mejorar el aprendizaje de los alumnos y son los estilos de aprendizaje el foco de atención que en los últimos años ha desencadenado estudios a cerca de su relación con el rendimiento académico, así en 2011 Gutiérrez, et-al (3) declaran que el conocimiento de los estilos de aprendizaje en el alumnado se ha convertido en elemento de vital importancia para favorecer una enseñanza de calidad y representa la oportunidad de adaptar las metodologías docentes a las características que presentan los estudiantes; llevan a cabo la comparación de los estilos de aprendizaje en alumnos del mismo nivel universitario en tres diferentes países, encontrando que efectivamente existen diferentes estilos en el proceso del aprendizaje.

Desde hace más de treinta y cinco años el área de los estilos de aprendizaje predominantes se ha convertido en un tema de investigación muy importante dentro de campos como la adquisición del conocimiento y la enseñanza-aprendizaje (4), por lo tanto al revisar el

plan de estudios de la carrera de QFB, el cual se integra tanto de materias teóricas como de materias prácticas, predominando la parte práctica desde el quinto hasta el octavo semestre volviendo después a la predominancia de las materias teórico – analíticas hacia el final de la carrera. El presente proyecto tiene como objetivo: Determinar la influencia del avance académico del plan de estudios y por ende la edad en un estilo de aprendizaje predominante en los estudiantes de la carrera de QFB de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

MARCO TEÓRICO

El análisis de los estilos de aprendizaje del alumno, su relación con el aprendizaje, éxito académico y con la probabilidad de inserción laboral y profesional es un tema de cuya trascendencia nadie duda en la actualidad. De hecho, en la medida en que cada día es mayor el fracaso escolar, empieza a ser preocupante el fracaso universitario y aumenta el interés de los profesionales de la educación por este tema (5).

El término “estilo” se refiere a que cada persona aprende de manera distinta, utiliza diferentes estrategias, aprende a diferentes velocidades y eficiencia incluso aunque tengas las mismas motivaciones, nivel de instrucción, edad o se encuentren estudiando el mismo tema.

Los esfuerzos por definir y caracterizar los “estilos de aprendizaje” han sido variados por lo que es posible distinguir distintas formas de acercamiento al tema. Por esta razón surgen diferentes clasificaciones de acuerdo a: 1) forma de selección de la información (estilos visual, auditivo y kinestésico); 2) procesamiento de la información (estilo lógico y holístico); 3) forma de empleo de la información (estilos activo, reflexivo, teórico y pragmático). Se debe tener presente que en la práctica los tres procesos están vinculados.

Criterios de clasificación de los modelos de estilos de aprendizaje

Al revisar la literatura nos encontramos con distintas formas de clasificar modelos de estilos de aprendizaje.

Estilos de Aprendizaje.

a).- Modelo de Kolb.

El modelo de Kolb (1971) está muy extendido para el diagnóstico de los estilos de aprendizaje. Consideran la medida de los estilos, el punto de partida para la orientación y la mejora individual, teniendo en cuenta que, desde su punto de vista el individuo más eficaz será aquel que se desenvuelva correctamente con todas las tareas, es decir, exhiba conductas de todos los tipos de aprendizaje en función de las demandas de la tarea (5).

Kolb identificó dos dimensiones principales del aprendizaje: la percepción y el procesamiento. Decía que el aprendizaje es el resultado de la forma como las personas perciben y luego procesan lo que han percibido.

Describió dos tipos opuestos de percepción:

- ☐ Personas que perciben a través de la experiencia concreta,
- ☐ Personas que perciben a través de la conceptualización abstracta (y generalizaciones).

A medida que iba explorando las diferencias en el procesamiento, Kolb también encontró ejemplos de ambos extremos:

Algunas personas procesan a través de la experimentación activa (la puesta en práctica de las implicaciones de los conceptos en situaciones nuevas), mientras que otras a través de la observación reflexiva (6). En la Tabla 1, se describen los cuatro tipos dominantes de estilos de aprendizaje:

El modelo de Kolb crea un panorama que ha servido como punto de partida para el desarrollo de algunos otros modelos (7).

b).- Modelo de Butler.

Butler (1988) identifica cuatro dimensiones en los estilos de aprendizaje: cognitiva (diferentes modos en que los estudiantes perciben y ordenan la información e ideas mentalmente), afectiva (como afectan los factores sociales y emocionales a las situaciones de aprendizaje), fisiológica (sensaciones auditivas, verbales o kinestésicas que son utilizadas en el aprendizaje) y psicológica (como la fuerza interna e individual afecta al aprendizaje de un individuo).

c).- Modelo de Honey y Mumford.

Para Honey y Mumford (1982) los estilos de aprendizaje son una descripción de las actitudes y comportamientos que determinan la forma preferida con la que un individuo pueda aprender. Activo: disfrutan con nuevas experiencias. Son intuitivos en la toma de decisiones. Les gusta el trabajo en grupo. Les desagrada las tareas administrativas y la implantación de procesos a largo plazo.

- Reflexivo: Les gusta comprender el significado, observar y describir los procesos contemplando diferentes perspectivas. Están más interesados por el “Qué es” que por el “cómo” en una actividad directiva.
 - Teórico: Adaptan e integran las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas. Son sistemáticos y metódicos en su planificación. Desconfían de la intuición y las implicaciones emocionales o sociales.
 - Pragmático: disfrutan trabajando en grupo, discutiendo y debatiendo. Asumen riesgos y ponen en práctica las ideas para conseguir resultados. Evitan reflexionar y analizar las cosas con detenimiento.
- d).- Modelo de Schmeck El modelo teórico de Schmeck (1980) hace mención de tres dimensiones de estilos de aprendizaje, a saber: procesamiento profundo, procesamiento

elaborativo y procesamiento superficial. En el procesamiento profundo, el estudiante basa su aprendizaje en las asociaciones que le sugiere el concepto, más que al concepto mismo, es decir el estudiante toma más tiempo en pensar que en repetir, pone atención a los rasgos semánticos y es capaz de clasificar, comparar, contrastar, analizar y sintetizar. En el procesamiento elaborativo la información se hace personalmente más relevante, y el estudiante la elabora pensando en ejemplos personales y logra expresarse en sus propias palabras. En el procesamiento superficial, el estudiante prefiere asimilar la información tal como la recibe en vez de re-expresarla, replantearla o repensarla, atendiendo más a los aspectos fonológicos y estructurales de la información. Invierten mucho tiempo repitiendo y memorizando información en su forma original (8). e).- Modelo de la Programación Neurolingüística (PNL).

El modelo de estilos de aprendizaje PNL toma en cuenta el criterio neurolingüístico, el que considera que la vía de ingreso de información al cerebro (ojo, oído, cuerpo) resulta fundamental en las preferencias de quién aprende o enseña. Concretamente, el ser humano tiene tres grandes sistemas para representar mentalmente la información: visual, auditivo y kinestésico (VAK) (9). A continuación se especifican las características de cada uno de estos tres sistemas.

Visual.- Los alumnos visuales aprenden mejor cuando leen o ven la información de alguna manera. En una conferencia, por ejemplo, preferirán leer las fotocopias o transparencias a seguir la explicación oral, o, en su defecto, tomarán notas para poder tener algo que leer. Cuando pensamos en imágenes (por ejemplo, cuando 'vemos' en nuestra mente la página del libro de texto con la información que necesitamos) podemos traer a la mente mucha información a la vez. Por eso la gente que utiliza el sistema de representación visual tiene más facilidad para absorber grandes cantidades de información con rapidez.

Visualizar nos ayuda además a establecer relaciones entre distintas ideas y conceptos. Cuando un alumno tiene problemas para relacionar conceptos muchas veces se debe a que está procesando la información de forma auditiva o kinestésica. La capacidad de abstracción y la capacidad de planificar están directamente relacionadas con la capacidad de visualizar. Esas dos características explican que la gran mayoría de los alumnos universitarios (y por ende, de los profesores) sean visuales.

Auditivo.- Cuando recordamos utilizando el sistema de representación auditivo lo hacemos de manera secuencial y ordenada. Los alumnos auditivos aprenden mejor cuando reciben las explicaciones oralmente y cuando pueden hablar y explicar esa información a otra persona. En un examen, por ejemplo, el alumno que vea mentalmente la página del libro podrá pasar de un punto a otro sin perder tiempo, porque está viendo toda la información a la vez. Sin embargo, el alumno auditivo necesita escuchar su grabación mental paso a paso. Los alumnos que memorizan de forma auditiva no pueden olvidarse ni una palabra, porque no saben seguir. Es como cortar la cinta de una grabación. Por el contrario, un alumno visual que se olvida de una palabra no tiene mayores problemas, porque sigue viendo el resto del texto o de la información. El sistema auditivo no permite relacionar conceptos o elaborar conceptos abstractos con la misma facilidad que el sistema visual y no es tan rápido. Es, sin embargo, fundamental en el aprendizaje de los idiomas, y naturalmente, de la música.

Kinestésico.- Cuando procesamos la información asociándola a nuestras sensaciones y movimientos, a nuestro cuerpo, estamos utilizando el sistema de representación kinestésico. Utilizamos este sistema, naturalmente, cuando aprendemos un deporte, pero también para muchas otras actividades.

Aprender utilizando el sistema kinestésico es lento, mucho más lento que con cualquiera de los otros dos sistemas, el visual y el auditivo. El aprendizaje kinestésico también es profundo. Nos podemos aprender una lista de palabras y olvidarlas al día siguiente, pero cuando uno aprende a montar en bicicleta, no se olvida nunca. Una vez que sabemos algo con nuestro cuerpo, que lo hemos aprendido con la memoria muscular, es muy difícil que se nos olvide.

Los alumnos que utilizan preferentemente el sistema kinestésico necesitan, por tanto, más tiempo que los demás. Decimos de ellos que son lentos. Esa lentitud no tiene nada que ver con la falta de inteligencia, sino con su distinta manera de aprender.

Los alumnos kinestésicos aprenden cuando hacen cosas como, por ejemplo, experimentos de laboratorio o proyectos. El alumno kinestésico necesita moverse. Cuando estudian muchas veces pasean o se balancean para satisfacer esa necesidad de movimiento. En el aula buscarán cualquier excusa para levantarse y moverse (10). La Tabla 3, ofrece una síntesis del comportamiento según el sistema de representación preferido. Finalmente, se indican a continuación el tipo de actividad realizada por alumnos y docentes cuando utilizan sus sistemas de representación preferidos.

Visual		Auditivo		Kinestésico	
Alumnos (Producción)	Profesor (Presentación)	Alumnos (Producción)	Profesor (Presentación)	Alumnos (Producción)	Profesor (Presentación)
Contar una historia partiendo de viñetas, fotos, texto.	Escribir en el pizarrón lo que se está explicando oralmente.	Realizar un debate.	Dar instrucciones verbales.	Representar role-play.	Utilización de gestos para acompañar las instrucciones orales.
Dictarle a otro.	Utilizar soporte visual para información oral (cinta y fotos...).	Preguntarse unos a otros.	Repetir sonidos parecidos.	Representar sonidos a través de posturas o gestos.	Corregir mediante gestos.
Realizar ilustraciones para el vocabulario nuevo.	Escribir en el pizarrón.	Escuchar una cinta prestándole atención a la entonación.	Dictar.	Escribir sobre las sensaciones que sienten ante un objeto.	Intercambiar "feedback" escrito.
Dibujar comics con texto. Leer y visualizar un personaje.	Acompañar los textos de fotos.	Escribir al dictado.	Leer el mismo texto con distinta inflexión.	Leer un texto y dibujar algo alusivo.	Leer un texto expresando las emociones.
		Leer y grabarse a sí mismos.			

A pesar de la cantidad y diversidad de acepciones que se pueden encontrar sobre estilos de aprendizaje, es posible establecer que la mayoría de los autores coinciden en que trata de cómo la mente procesa la información, del cómo es influenciada por las percepciones de cada individuo, todo con la finalidad de lograr aprender eficazmente. El logro de una estrategia de aprendizaje de mayor calidad garantiza la permanencia del conocimiento, pero además y principalmente conforma un sistema que trasciende el modo de afrontar una situación particular. Por esta razón es importante tener presente las características de los estilos de aprendizaje, al planificar la labor educativa. Los estilos de aprendizaje pueden cambiar y conforme los estudiantes avanzan en este proceso, descubren mejores formas o modos de aprender. Los estilos de aprendizaje son modificables en función a su mejora y perfeccionamiento permanente, ningún estilo dura toda la vida y conforme avancen en su propio proceso permiten desarrollarse dependiendo del enfoque que se oriente. En diferentes situaciones los estilos se presentan variados de acuerdo a la edad y niveles de exigencia en la tarea de aprendizaje. En estudiantes

universitarios estos estilos permiten identificar y mejorar los estilos personales de cada uno de ellos, enseñarle con sus estilos de aprendizaje predominantes y seleccionar metodologías educativas según los estilos de aprendizaje del grupo (8). Los antecedentes discutidos ayudaron al planteamiento del objetivo previamente declarado.

MÉTODO

Muestra.

Participan en este proyecto estudiantes de primero, quinto y noveno semestre de la carrera de Químico Farmacéutico Biólogo de la Facultad de Ciencias Químicas de la Universidad de Nuevo León. La muestra es incidental, se forma con los alumnos que ese día asistieron a clase y deciden participan voluntariamente en la investigación.

Instrumento.

Se empleó el Test para determinar los estilos de Aprendizaje empleado por el Modelo Neurolingüística (VAK).

RESULTADOS

Primer Semestre:

El número de estudiantes encuestados fue de 30, con un promedio de edad de 18.5 años, predominando el género femenino.

Por medio de la encuesta aplicada se determinó que el 40 % de los estudiantes posee un estilo de aprendizaje visual, mientras que el 30 % es auditivo, el 16.6 % es kinestésico y el 10 % obtuvo una mezcla de estilos de aprendizaje entre el visual y kinestésico y el 3.33 % dio la fusión entre visual y auditivo. Representación gráfica en Fig. 1.

Quinto semestre:

El número de estudiantes encuestados fue de 29, con un promedio de edad de 20 años, predominando el género femenino.

El estilo de aprendizaje predominante fue el kinestésico con un 37.9 %; posteriormente el visual con un 34.4 % y el auditivo obtuvo 20.6 %, además se obtuvo un 3.44 que contesto visual-kinestésico y el mismo valor para la unión visual-auditivo; Ver Fig. 2.

Noveno semestre:

El número de estudiantes encuestados fue de 30, predominando el género femenino, donde el promedio de edad fue de 22 años.

El estilo de aprendizaje predominante fue el visual con un 43.3 %; posteriormente el kinestésico con 26.6 % y el auditivo obtuvo 10 %, además se obtuvo un 3.33 % con estilo compartido entre visual –auditivo, un 10 % con visual-kinestésico y un valor de 6.66 % para la unión kinestésico-auditivo (Fig. 3). En la Fig. 4, se observa que tanto en primer semestre y el noveno semestre el estilo de aprendizaje predominante es el visual y a la mitad del semestre predomina el kinestésico.

DISCUSIÓN

Los resultados muestran que tanto en los estudiantes del primero y noveno semestre predomina el estilo de aprendizaje visual, mientras que en el quinto semestre es el kinestésico. En busca del análisis del resultado, encontramos a Riding (1994), quien determina que el estilo de aprendizaje se encuentra formado por una parte cognitiva y otra por las estrategias de aprendizaje. El estilo cognitivo, refleja un aspecto fundamental de la persona que incluye diversos aspectos de la psicología diferencial que incluye: componente afectivo, “el

sentimiento”; componente cognitivo; “el conocer”; componente de comportamiento, “el hacer”; y no varía a lo largo de los años. Las estrategias de aprendizaje son las que el individuo ajusta para lograr aprender con su estilo.

Por lo anterior Riding propone que el “ESTILO PERSONAL DE APRENDIZAJE”, es una dinámica que incluye el proceso vital del individuo, la construcción de un repertorio de estrategias de aprendizaje combinada con su estilo cognitivo.

Todo lo anterior refuerza el objetivo planteado, ya que la madurez académica del estudiante debería reflejarse en un estilo de aprendizaje, situación contraria a los resultados obtenidos en congruencia con lo expresado por Riding quien manifiesta que el estilo de aprendizaje es personal.

El test VAK, instrumento empleado en esta investigación esta enfocado a determinar el estilo de aprendizaje en función de las actividades realizadas por los estudiantes, coincidiendo con el resultado obtenido (Fig.4). Donde los alumnos llevan más materias prácticas predominó el estilo kinestésico que lo encontramos reflejado en los estudiantes de quinto semestre (Fig.2) , mientras donde predominan materias teóricas el estilo obtenido es el visual, resultados en los estudiantes de primero y noveno semestre (Fig. 1 y 3). Con lo anterior encontramos las características de los estudiantes lo cual apoya la planeación de la cátedra tomando en cuenta su estilo de aprendizaje, se sugiere para reafirmar este resultado emplear otro tipo de test , ya que se considera de suma importancia este tema para lograr un aprendizaje significativo.

Es importante recalcar la distinción entre estilo y habilidad. Los dos afectan al desempeño de tareas, pero se diferencian en cuatro aspectos.

□ La habilidad se refiere a nivel desempeño, mientras el estilo se refiere a la manera del desempeño.

- ☐ La habilidad tiene un número menor de aplicaciones que el estilo.
- ☐ La habilidad tiene generalmente valores añadidos, una habilidad es buena y otra no, en cambio el estilo carece de esta dimensión de valor.
- ☐ El desempeño siempre mejora con el aumento de la habilidad, mientras que el influjo del estilo en el desempeño de tareas de un individuo puede ser positivo o negativo dependiendo de la naturaleza de la tarea (11).

Por otro lado González-Tirados (1980) publica que los estilos de aprendizaje no varían con la edad, sino que por el contrario se refuerzan o agudizan a lo largo de los años en estudiantes universitarios, tal como se muestra en el resultado obtenido, que el resultado no depende de la edad (8), ya que los estudiantes de primer semestre con una edad promedio de 18.5 años predominó el mismo estilo de aprendizaje que los de noveno con una edad promedio de 22 años, pero para confirmar este hallazgo se considera importante evaluar en los mismos estudiantes un medio año después el estilo de aprendizaje.

También Pérez Jiménez J en 2001, estima que un 40% de las personas es visual, un 30% auditiva y un 30% kinestésico, (10) resultado que casi coincide con nuestra investigación

CONCLUSIÓN

El conocimiento de los estilos de aprendizaje aporta información útil tanto para el alumno como para el docente, ya que representa una valiosa herramienta para fortalecer el proceso educativo en los ámbitos académico y profesional de los estudiantes.

El conocimiento personal del estilo de aprendizaje permite que el estudiante pueda dirigirlo, consciente de sus áreas de oportunidad, buscando las condiciones óptimas y

apoyándose en sus fortalezas; es una oportunidad de aprender a aprender, haciendo propio el conocimiento y aplicándolo en la resolución de problemas.

Para el docente, contar con evidencia sobre los estilos de aprendizaje de cada uno de los estudiantes le permite la aplicación de nuevas estrategias de enseñanza y evaluación para responder a las necesidades individuales considerando los sistemas educativos actuales, que se enfrentan a un ambiente cambiante y plural. La atención individualizada es uno de los ejes de los nuevos programas educativos que tienen dentro de sus metas la formación de recursos con competitividad internacional.

Esta primera parte del proyecto tiene como objetivo conocer la realidad prevalente en el área y utilizar sus resultados como una herramienta para fortalecer el proceso enseñanza – aprendizaje en la formación de profesionistas competentes en el área de la química.

En conclusión, si la meta del docente es que el estudiante aprenda a aprender, el que este último identifique su propio estilo de aprendizaje, le permitirá: controlar su propio aprendizaje, diagnosticar sus puntos fuertes y débiles, identificar las condiciones en que aprende mejor, aprender de la experiencia de cada día y superar las dificultades que se le presentan en su proceso de aprendizaje. Entonces, ¿cuál es la aplicabilidad didáctica que tienen los estilos de aprendizaje en el aula o salón de clase?, la respuesta es que los distintos estilos de aprendizaje requieren distintos modos de enseñar y que es de importancia identificar el estilo predominante de los estudiantes. Esto solo es el inicio aún falta mucho en el camino de la docencia si se quiere lograr esa mejora continua que todos los docentes deseamos.

REFERENCIAS

- 2.- Aguilera, P. E., Ortiz, T. E. (2009). Las investigaciones sobre los estilos de aprendizaje y sus modelos explicativos. *Revista Estilos de Aprendizaje* 4.4; 22-35.
- 11.- Alonso, C.; Gallego, D.; Los Estilos de aprendizaje: Una Propuesta pedagógica. Ante el I Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje. Recuperado en abril 2013 de <http://portales.puj.edu.co/didactica/PDF/Didactica/APRENDIZAJE.pdf>
- 1.- Campos, P.V. y Raubel, M.R. (2011). La caracterización de los estilos de aprendizaje. Significación para el proceso de enseñanza aprendizaje en la carrera de agronomía. Cuadernos de Educación y desarrollo. 3.28. Recuperado en abril 2013 de <http://www.eumed.net/rev/ced/28/cpmr2.htm>
- 9.- Castaño, C. (2004). Independencia de los Estilos de Aprendizaje de las variables cognitivas y afectivo motivacionales. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid. ISBN: 84-669-2655-0. Recuperado en abril 2013 de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/psi/ucm-t28051.pdf>
- 7.- García, J.C. (2009). Instrumentos de medición de estilos de aprendizaje. *Revista estilos de aprendizaje*, (4):4, Colegio de Postgraduados, México.
- 3.- Gutiérrez M., García J.L., Vivas M., Santizo J.A., Alonso G. y Arranz de Dios S., Estudio comparativo de los estilos de aprendizaje del alumnado que inicia sus estudios

universitarios en diversas facultades de Venezuela, México y España, Revista Estilos de Aprendizaje, No.7, Vol.7 (2011) [consultado 05/08/2013, Disponible:

http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_7/articulos/lsr_7_articulo_3.pdf

4.-Hernández, R. L.(2013). La importancia de los estilos de aprendizaje en la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Recuperado el 15 de enero 2013 de www.ucm.es/info/especulo/numero27/estilosa.html.

6.- Kolb D. (1974). Síntesis del capítulo Aprendizaje y solución de problemas. Acerca de la administración de empresas y el proceso de aprendizaje 1588 (preparado especialmente para el libro Psicología de las Organizaciones: problemas contemporáneos de Kolb, Rubin y McIntyre. Prentice-Hall Hispanoamerica S.A. (1974). Recuperado abril 2013 de <http://administraciondepersonal3.sociales.uba.ar/files/2012/05/UBA-Explicaci%C3%B3n-Tor%C3%ADn-Kolb.pdf>

5.- López M. y Silva E. (2009). Estilos de aprendizaje. Relación con motivación y estrategias. Revista Estilos de Aprendizaje Universidad de León. España. 4:4;1-26.

10.- Pérez Jiménez J, “Programación neurolingüística y sus estilos de aprendizaje”, Recuperado en abril 2013 de <http://www.aldeaeducativa.com>.

8.- Yacarini, A.E., Gómez, J.C. Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. Citado por Saldaña, M.P.

(2010). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos que cursaron genética clínica en el periodo de primavera 2009 en la Facultad de Medicina de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Revista Estilos de aprendizaje. (5):5

TABLAS

Tabla 1. Los cuatro tipos dominantes de estilos de aprendizaje según Kolb.

Características del alumno convergente	Características del alumno divergente	Características del alumno asimilador	Características del alumno acomodador
1. Pragmático	2. Sociable	3. Poco sociable	4. Sociable
5. Racional	6. Sintetiza bien	7. Sintetiza bien	8. Organizado
9. Analítico	10. Genera ideas	11. Genera modelos	12. Acepta retos
13. Organizado	14. Soñador	15. Reflexivo	16. Impulsivo
17. Buen discriminador	18. Valora la comprensión	19. Pensador abstracto	20. Busca objetivos
21. Orientado a la tarea	22. Orientado a las personas	23. Orientado a la reflexión	24. Orientado a la acción
25. Disfruta aspectos técnicos	26. Espontáneo	27. Disfruta la teoría	28. Dependiente de los demás
29. Gusta de la experimentación	30. Disfruta el descubrimiento	31. Disfruta hacer teoría	32. Poca habilidad analítica
33. Es poco empático	34. Empático	35. Poco empático	36. Empático
37. Hermético	38. Abierto	39. Hermético	40. Abierto
41. Poco imaginativo	42. Muy imaginativo	43. Disfruta el diseño	44. Asistemático
45. Buen líder	46. Emocional	47. Planificador	48. Espontáneo
49. Insensible	50. Flexible	51. Poco sensible	52. Flexible
53. Deductivo	54. Intuitivo	55. Investigador	56. Comprometido

Fuente propia

Tabla 2. Ejemplos de actividades adaptadas a cada estilo según el Test de Neurolingüística.

VISUAL	AUDITIVO	KINESTÉSICO
Ver, mirar, imaginar, leer, películas, dibujos, videos, mapas, carteles, diagramas, fotos, caricaturas, diapositivas, pinturas, exposiciones, tarjetas, telescopios, microscopios, bocetos.	Escuchar, oír, cantar, ritmo, debates, discusiones, cintas audio, lecturas, hablar en público, telefonar, grupos pequeños, entrevistas.	Tocar, mover, sentir, trabajo de campo, pintar, dibujar, bailar, laboratorio, hacer cosas, mostrar, reparar cosas.

Tabla 3. Síntesis del comportamiento según el sistema de representación preferido.

	VISUAL	AUDITIVO	KINESTÉSICO
Conducta	Organizado, ordenado, observador y tranquilo. Preocupado por su aspecto Voz aguda, barbilla levantada Se le ven las emociones en la cara	Habla solo, se distrae fácilmente Mueve los labios al leer Facilidad de palabra, No le preocupa especialmente su aspecto. Monopoliza la conversación. Le gusta la música Modula el tono y timbre de voz Expresa sus emociones verbalmente.	Responde a las muestras físicas de cariño Le gusta tocarlo todo Se mueve y gesticula mucho Sale bien arreglado de casa, pero en seguida se arruga, porque no para. Tono de voz más bajo, pero habla alto, con la barbilla hacia abajo. Expresa sus emociones con movimientos.
Aprendizaje	Aprende lo que ve. Necesita una visión detallada y saber a dónde va.	Aprende lo que oye, a base de repetirse a sí mismo paso a paso todo el proceso.	Aprende con lo que toca y lo que hace. Necesita estar involucrado personalmente en alguna actividad.
Lectura	Le gustan las descripciones, a veces se queda con la mirada perdida, imaginándose la escena.	Le gustan los diálogos y las obras de teatro, evita las descripciones largas, mueve los labios y no se fija en las ilustraciones	Le gustan las historias de acción, se mueve al leer. No es un gran lector.
Ortografía	No tiene faltas. "Ve" las palabras antes de escribirlas.	Comete faltas. "Dice" las palabras y las escribe según el sonido.	Comete faltas. Escribe las palabras y comprueba si "le dan buena espina".
Memoria	Recuerda lo que ve, por ejemplo las caras, pero no los nombres.	Recuerda lo que oye. Por ejemplo, los nombres, pero no las caras.	Recuerda lo que hizo, o la impresión general que eso le causó, pero no los detalles.
Imaginación	Piensa en imágenes. Visualiza de manera detallada	Piensa en sonidos, no recuerda tantos detalles.	Las imágenes son pocas y poco detalladas, siempre en movimiento.
Almacena la información	Rápidamente y en cualquier orden.	De manera secuencial y por bloques enteros (por lo que se pierde si le preguntas por un elemento aislado o si le cambias el orden de las preguntas.	Mediante la "memoria muscular".
Durante los periodos de inactividad	Mira algo fijamente, dibuja, lee.	Canturrea para sí mismo o habla con alguien.	Se mueve
Comunicación	Se impacienta si tiene que escuchar mucho rato seguido. Utiliza palabras como "ver, aspecto..."	Le gusta escuchar, pero tiene que hablar ya. Hace largas y repetitivas descripciones. Utiliza palabras como "sonar, ruido..."	Gesticula al hablar. No escucha bien. Se acerca mucho a su interlocutor, se aburre en seguida. Utiliza palabras como "tomar, impresión..."
Se distrae	Cuando hay movimiento o desorden visual, sin embargo el ruido no le molesta demasiado.	Cuando hay ruido.	Cuando las explicaciones son básicamente auditivas o visuales y no le involucran de alguna forma.

FIGURAS

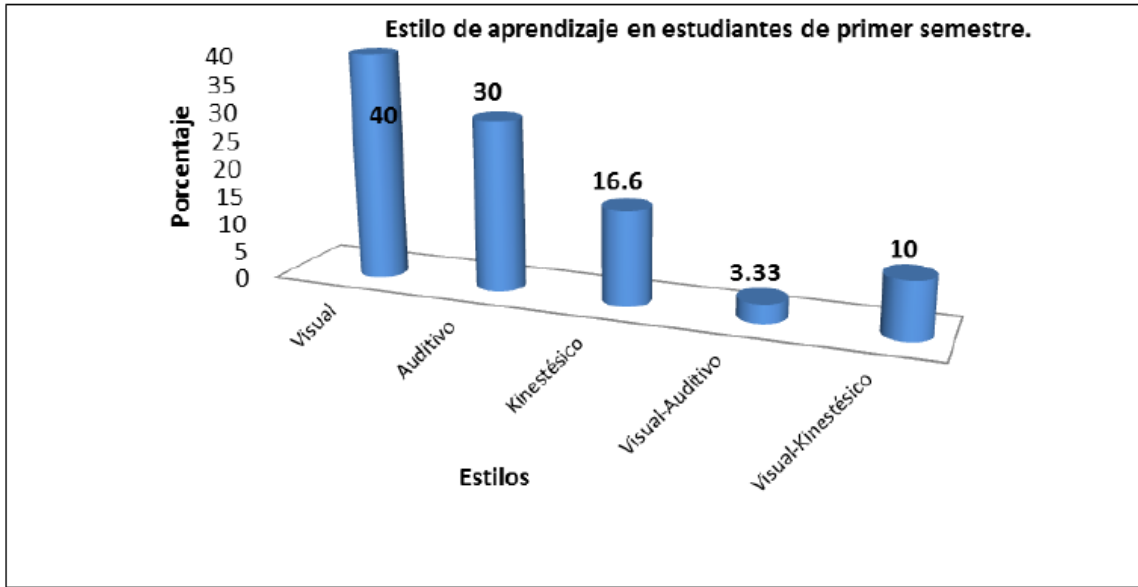


Fig. 1. Resultados del estilo de aprendizaje predominante en estudiantes de primer semestre empleando el test VAK.

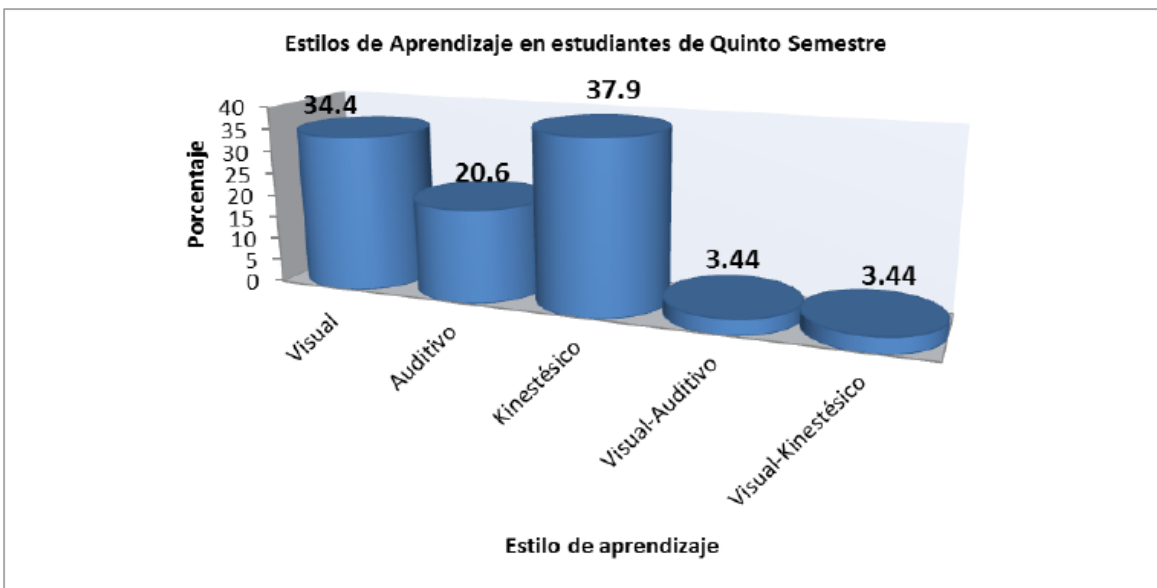


Fig. 2. Resultados del estilo de aprendizaje predominante en estudiantes de quinto semestre empleando el test VAK.

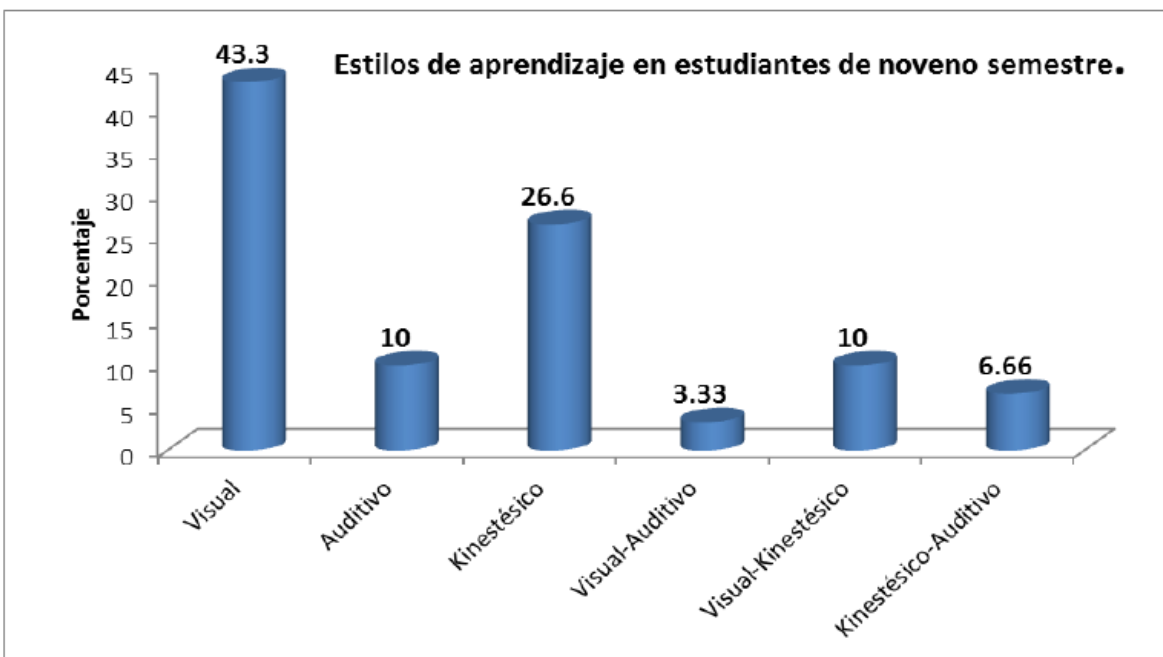


Fig. 3. Resultados del estilo de aprendizaje predominante en estudiantes de noveno semestre empleando el test VAK.

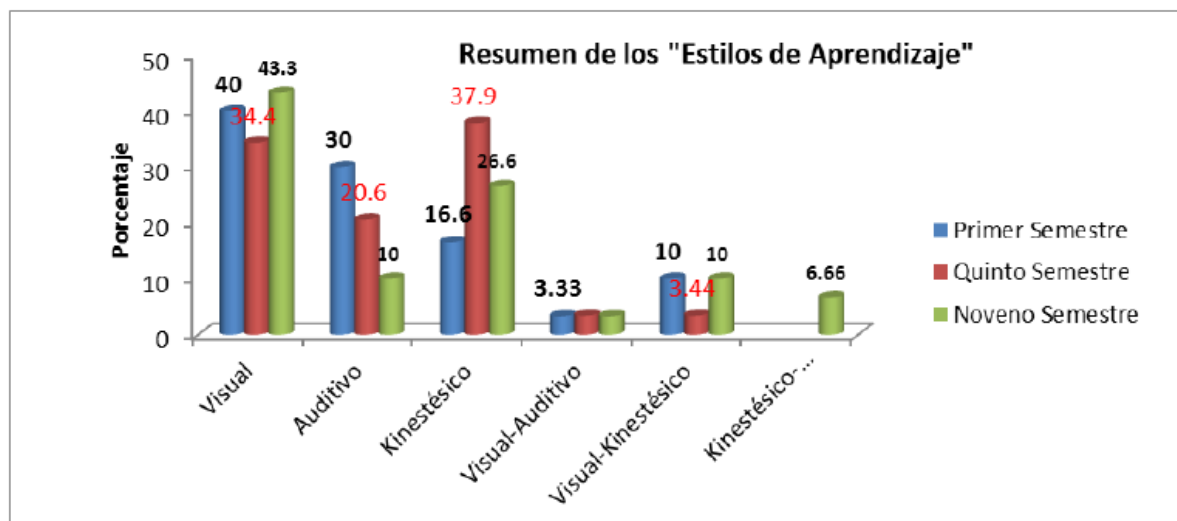


Fig.4. Resumen de los estilos de aprendizaje predominante en estudiantes de primero, quinto y noveno semestre empleando el test VAK.

EL FORTALECIMIENTO DE LA FORMACIÓN INTEGRAL DE ESTUDIANTES DE INGENIERÍA MEDIANTE LA GESTIÓN DEL PROCESO DE VINCULACIÓN

Castillo, J.¹ Treviño, A.² Cúpich, J.³

1, 2, 3 UANL, Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica, “Monterrey”, México
jaime.castilloe@uanl.mx, cubero2005@yahoo.com.mx, jorge.cupichg@uanl.mx

Trabajo preparado para su presentación en Primer Congreso Internacional de Investigación
Educativa RIE-UANL

Eje temático: Investigación Educativa Interdisciplinaria

b. Innovación educativa, en el desarrollo de la formación integral en contextos presenciales,
virtuales y/o mixtos

RESUMEN

La formación integral del estudiante universitario continúa siendo un reto para las instituciones de educación superior. La formación desde su visión, es un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir y perfeccionar capacidades que incluyen además, la acción reflexiva-participativa consciente del que se forma sobre el contexto en el que se desempeña, es allí donde la vinculación juega un papel primordial al definir al estudiante como un sujeto de la vinculación capaz de desempeñarse en las empresas en el contexto práctico y en la universidad en el contexto teórico. La vinculación de la universidad con su entorno posibilita la interrelación de los diversos actores como son la propia universidad, el gobierno y la industria propiciando el impulso de estrategias y acciones de gestión que fortalecen la formación integral de sus estudiantes al hacerlos participes en las mismas. FIME ha implementado estrategias y acciones de la gestión del proceso de la vinculación que han contribuido en el tiempo en la formación integral de sus estudiantes destacando la participación de los siguientes estudiantes en los últimos 5 años: 19,143 en el programa de prácticas profesionales, 11,818 en cursos y carreras de

educación continua, 3,200 en cursos de francés, alemán e inglés, 8,771 en actividades de responsabilidad social y 92 en proyectos escolares de práctica vinculada. Lo anterior muestra una idea clara de la relevancia de la gestión del proceso de vinculación en la FIME para coadyuvar en la formación integral de los estudiantes de ingeniería logrando la satisfacción de los estudiantes en cuanto a su participación en las diversas estrategias y acciones de este proceso

Palabras clave: Estudiantes, Gestión, Vinculación, Formación Integral.

INTRODUCCIÓN

El creciente desarrollo de la sociedad se caracteriza hoy día por la intensificación de los problemas económicos, políticos y sociales. Estos se encuentran en estrecha relación con leyes de la naturaleza, ejerciendo sus efectos en diferentes ecosistemas del planeta, todo lo cual ha influido negativamente en la calidad de vida de las diferentes especies.

Es a partir de la década del 60 del siglo XX que se comienza a tomar conciencia de los problemas ambientales, se observa un fuerte movimiento respecto a la protección del entorno, evolucionando este, desde matices conservacionistas, hasta la coevolución de las especies. Estas condiciones impactan en la formación de las generaciones actuales y futuras, quienes han de estar mejor preparadas para enfrentar los retos en las diferentes esferas.

Es cierto que “el desarrollo vertiginoso que la ciencia y la técnica han tenido en los últimos años exige a las instituciones de educación superior la adopción de nuevas concepciones y enfoques en el proceso de formación de los profesionales, de tal manera que sean capaces de elevar los niveles científico- tecnológicos. Sin embargo, no ocupa el mismo interés en las políticas educativas la necesidad de formar profesionales, ante todo con un compromiso ético hacia el desarrollo humano” (Torres, Álvarez, 2008, pág. 1).

Por otra parte, la sociedad reclama de un ciudadano que conozca y actúe en consecuencia no solo con las leyes de la naturaleza sino con normas y reglas sociales; conjuntamente con la aplicación de los conocimientos, hábitos y habilidades, lo que permite modificar actitudes y formar valores para prevenir y solucionar problemas que afectan el universo.

En este contexto, la educación posee un significado especial, para educar a «ser más para ser mejor», y en «madurez humana» (Herrán 2003) (Herrán y Muñoz 2002). En este sentido destaca la necesidad de un «pensamiento ecuménico» que recupere, articule y enarbole las mejores ideas humanistas (Hart, 2005a) y un pensamiento de sólidos fundamentos éticos en el devenir humano (Hart, 2005b). A estas exigencias no escapa el estudiante de ingeniería quien una vez graduado puede ejercer una influencia positiva en la solución de problemas científico-tecnológicos y sociales que impactan de manera decisiva en el desarrollo de la sociedad.

Le enseñanza en las especialidades de Ingeniería, no puede estar ajena a estos retos que requiere el contexto de la sociedad. Fuera de los muros universitarios existe un mercado de trabajo que demanda cada vez más, no solamente un egresado hábil y capaz, sino también “competente”. Si esto no se logra, posiblemente las economías de los países en desarrollo sucumbirán ante el poderío hegemónico y globalizador de los países más desarrollados. (Albéniz, Cañón, J., y E, 2009).

En este sentido la FIME mediante su estrecha vinculación con el gobierno y las empresas en donde al día de hoy se cuenta con 144 convenios, ha permitido desarrollar acciones y programas con empresas del sector productivo y público que han impactado en la formación integral de sus estudiantes. Las acciones que contemplan este estudio, que serán definidas y analizadas mediante indicadores posteriormente son: proyectos de investigación y desarrollo tecnológico, prácticas profesionales, servicio social y comunitario, proyectos escolares de

práctica vinculada y educación continua. Lo que se pretende es desarrollar y potencializar el aprendizaje de los estudiantes de la FIME mediante las potencialidades y necesidades de los actores de la vinculación: universidad, gobierno y empresa.

MARCO TEÓRICO

Torres (2006:34) conceptualiza la formación integral como: “el proceso mediante el cual el estudiante aprende a conocerse a sí mismo y al mundo que lo rodea, a transformar ese mundo y lograr su propia autotransformación en las diferentes esferas y contextos de actuación manifestada en una adecuada coherencia entre el sentir, el pensar y el actuar”. Por tanto, “La formación integral contempla desarrollar, equilibrada y armónicamente, diversos aspectos de la persona que lo lleven a formarse en lo intelectual, lo humano, lo social y lo profesional” (Gonzalez, 2006) (Giran, M., 2010:28-33).

Dadas las actuales exigencias sociales, las instituciones universitarias en México, tienen la misión de potenciar estudiantes críticos, analíticos, innovadores y con un alto nivel de desarrollo de los valores humanos. El interés se centra desde la transmisión de un volumen considerable de información, hasta propiciar la autogestión del aprendizaje que tribute a su formación integral, a partir de las acciones que ejecuta el docente, en calidad de orientador y mediador, en aras de la concientización de la necesidad del estudiantado de crecer psicológicamente, de compartir con sus semejantes en un contexto donde el saber convivir resulta imprescindible. También se requiere desarrollar la reflexión y el análisis crítico, como vías para aprender con mayor eficacia y comprender mejor la realidad circundante y en consecuencia, mejorarla de modo permanente.

Por lo tanto, la ingeniería ha sido una actividad milenaria a la que ha recurrido el ser humano para atender y resolver un amplio espectro de problemas. Condicionadas por el

contexto, político, económico, social y cultural de cada región, la ingeniería se ha desplegado en una gran diversidad de especialidades cuyos avances y progresos y resultados han dependido de las condiciones y del contexto de cada nación. (Ramos y Rodríguez, 2007)

Los aspectos enunciados implican la búsqueda del mejoramiento de condiciones de desarrollo de la sociedad mexicana mediante una formación de los estudiantes más acorde a los tiempos actuales. La gestión del proceso de vinculación es una vía esencial para la formación integral de los futuros ingenieros, ya que entre sus objetivos se encuentran: potencializar el aprendizaje, la consolidación y la aplicación de sus conocimientos, el fortalecimiento y actualización de su formación mediante la participación en acciones derivadas del proceso de vinculación. Esta condición hace que la universidad transite por dos estrategias básicas de vinculación; una que consiste en dar respuesta a las necesidades y solicitudes del sector productivo, de manera reactiva, adecuándose a estas solicitudes y requerimientos; y otra que consiste en utilizar su capacidad visionaria para adelantarse a estas necesidades y solicitudes y proponer avances e innovaciones para prever problemas y necesidades futuras, de manera proactiva o anticipatoria (ANUIES, 2004).

La formación integral, hasta cierta forma ha sido un eje donde se podría homogenizar el sistema educativo, con esto, traería cambios positivos en lo individual, ya que este tipo de formación simpatiza al logro de cambios significativos como la mejora de calidad de vida para el individuo, además de hacer más competitivos a los egresados en el contexto internacional. Sin embargo, esta aspiración está en vías de desarrollo con pocos avances en algunos casos.

Tal como expresan Benedito, Ferrer y Ferreres (1995) en este cambio no solo se debe hablar de instituciones y estudiantes como ejes centrales, puesto que los docentes tienen un papel importante en esta reestructuración porque ellos se encargarán de acoplarse a tal sistema, donde

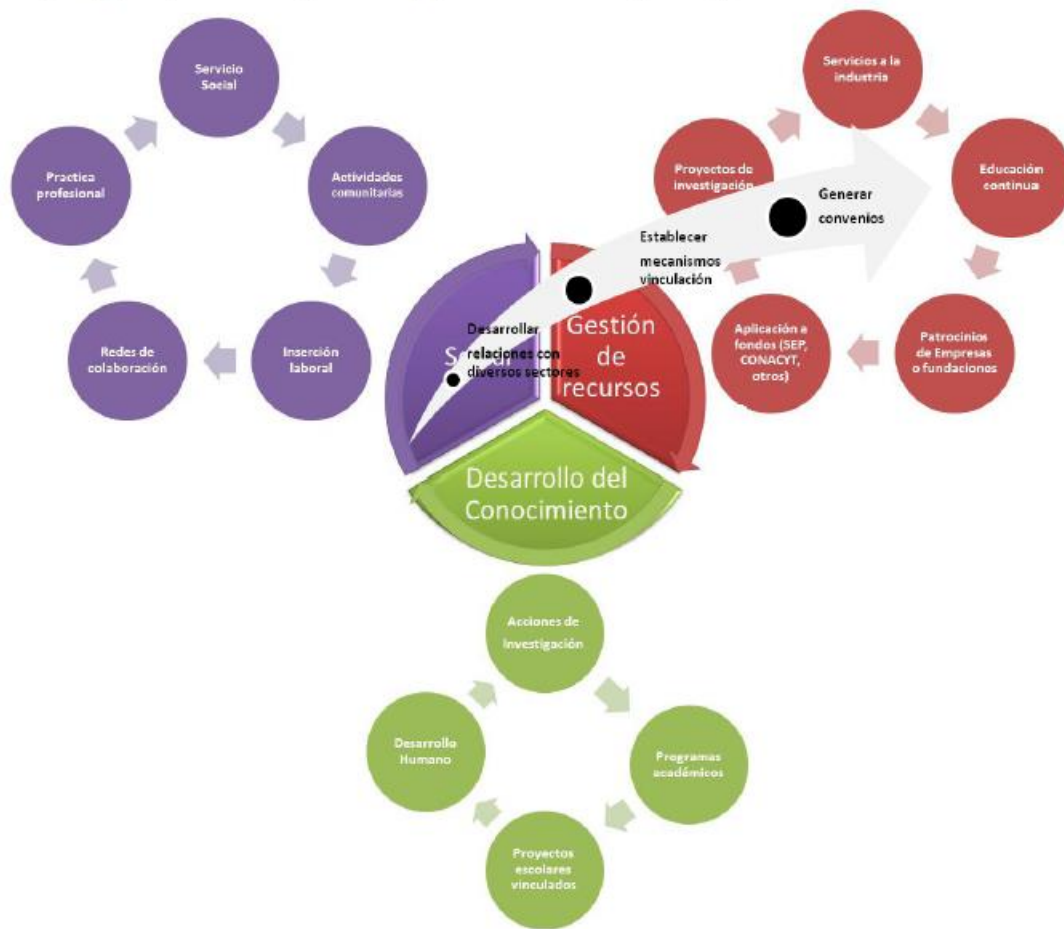
podrán rediseñar sus formas de enseñanzas y lograr mecanismos, los cuales logren el cometido de hacer una integración de las diferentes disciplinas que un universitario deberá de cumplir.

El modelo de vinculación en la FIME se basa en acciones que impactan en el ámbito social (Inserción laboral, prácticas profesionales, servicio social, redes de colaboración y actividades comunitarias), en la gestión de recursos (Proyectos de investigación, servicios a la industria, educación continua, patrocinios y aplicación a fondos del gobierno) y en el desarrollo de conocimientos (acciones de investigación, desarrollo humano, proyectos académicos y proyectos escolares vinculados), lo cual favorece el desarrollo de relaciones ganar-ganar con los sectores productivos, lo cual propicia establecer mecanismos internos de vinculación que finalmente genera convenios con los sectores social, industrial y gubernamental. La figura 1 muestra la concepción del proceso de vinculación en la FIME que contempla el impacto en la formación integral de sus estudiantes.

Figura1. Concepción del proceso de vinculación en la FIME.

Fuente: Elaboración personal.

Los beneficios que la universidad logra de su vinculación con el sector productivo (Muga, A., Petrillo J., Arias P, y Waissbluth M., 1991), están relacionados con:



lograr la formación integral de sus estudiantes, incrementar su capacidad tecnológica, obtener reconocimiento y confianza de diversos sectores nacionales, obtener ingresos propios que le permitan equipar laboratorios y realizar otras inversiones en la universidad, formar recursos humanos que permanezcan en la universidad, mejorar la infraestructura, lograr la participación de los estudiantes en proyectos concretos, que le permitan la aplicación inmediata de los conceptos teóricos adquiridos en sus cursos regulares, contar con base de datos que podrá ser utilizada en investigación, en docencia o para el desarrollo y mejoramiento de ofertas universitarias al sector productivo, recibir retroalimentación técnica de las empresas, contar con

futuras generaciones de investigadores suficiente y adecuadamente formados. En la figura 2 se muestran las potencialidades y necesidades derivadas de la convergencia entre los tres actores de la vinculación.

Figura 2. Potencialidades y necesidades de los 3 actores, como punto de convergencia.
Fuente: Elaboración personal.



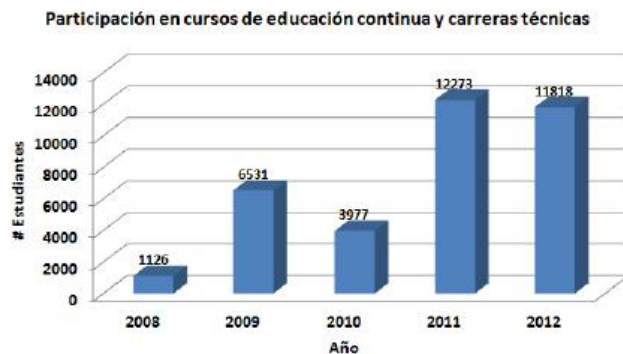
MÉTODO

Los métodos y técnicas utilizados para la elaboración de este estudio fueron la estadística descriptiva así como la encuesta. Se contabilizaron los números de participantes en las acciones de vinculación que más impacto generan en la formación integral de los estudiantes, se evaluó la percepción de los estudiantes en cuanto a su satisfacción al ser partícipes de la vinculación y en qué grado consideran que la vinculación influye en la formación integral para la vida. Finalmente se consideró la opinión de los empleadores en cuanto a la importancia de cubrir vacantes con estudiantes formados integralmente.

RESULTADOS

La educación continua es un área que impacta notablemente la formación integral, ya que mediante los cursos ofertados a los estudiantes, empresas y público en general, es posible la especialización y diversificación del curriculum. Entre los cursos que impactan la formación

integral destaca el Diplomado en mandos medios, donde los participantes logran una visión de líderes empresariales, con un enfoque de cambios orientados hacia una nueva cultura de trabajo, mayor competitividad y liderazgo transformador. A continuación se muestra una fotografía donde se otorga reconocimiento a un estudiante de la carrera técnica así como la gráfica de la demanda anual en esta área, donde en los últimos dos años el promedio llega a 12,000 estudiantes.



Las prácticas profesionales son un medio para que los estudiantes se interrelacionen con las empresas y adquieran experiencia, competencias y habilidades donde 11,472 estudiantes han participado en este programa a través de los diferentes programas educativos ofertados en la FIME, alcanzando un promedio de 2,300 practicantes por año. A continuación se muestra una fotografía de un grupo de estudiantes que realizaron sus prácticas profesionales en una empresa del ramo automotriz así como la demanda de practicantes en los últimos 5 años, la cual se espera aumente por la introducción de la nueva carrera de Ingeniero en Tecnología de Software.

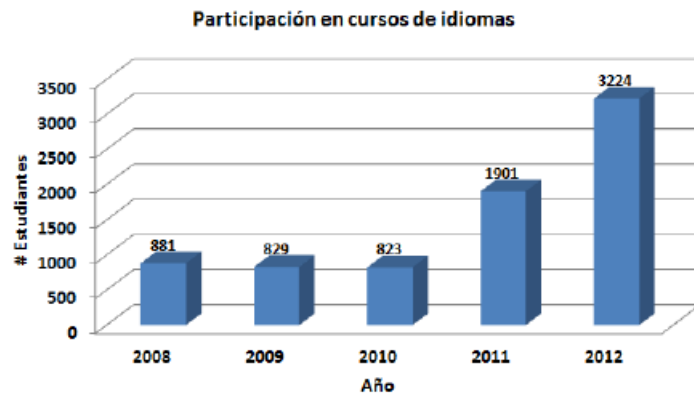


El programa de servicio social impacta de manera directa en la sensibilización de los estudiantes a contribuir y retribuir a la sociedad parte de lo que la misma espera de ellos, son 8,671 estudiantes los que han participado en actividades de servicio social comunitario enfocadas a la responsabilidad social. La diferencia en el total se debe a la participación en la catástrofe del huracán Alex en el 2011. De este programa destacan las acciones: FIME un abrazo a tu comunidad orientada a apoyar a organizaciones como el DIF, Caritas, Cruz roja entre otras. A continuación se muestra una fotografía de estudiantes recaudando víveres durante su servicio social y también la demanda de estudiantes de la FIME en el programa de servicio social, la cual año tras año ha ido en aumento.

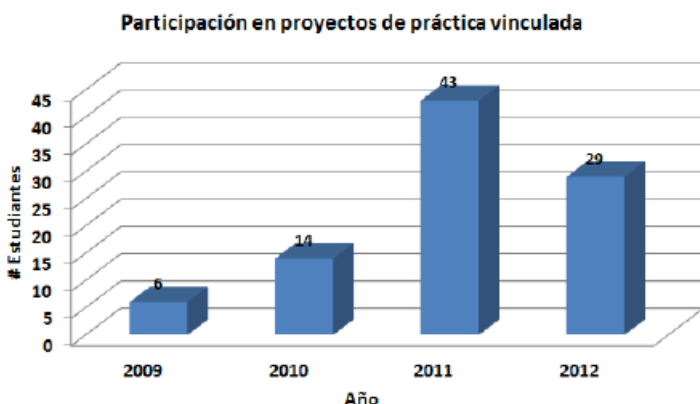


A través de la participación de 7,658 estudiantes en 444 cursos extracurriculares de idiomas ofertados como: el francés, alemán y el inglés, la vinculación y la formación integral son fortalecidas ya que es más fácil adquirir vacantes en donde se desempeñen con empresas

internacionales. En México el dominio del idioma inglés es una realidad, es por eso que se implementó el programa PRODECI que garantiza el dominio del idioma inglés en estudiantes antes de que cursen el quinto semestre. El proyecto PRODECI dará los resultados esperados para el 2014, esperando una demanda del centro de idiomas mayor a la obtenida en el 2012 que fue de 3,224 estudiantes como se muestra en el siguiente gráfico.



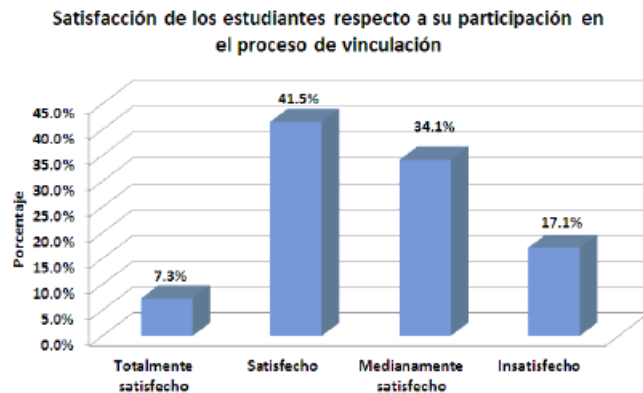
Referente a proyectos escolares de práctica vinculada, se han desarrollado en la industria 40 de estos proyectos en los que han participado 92 estudiantes. Entre los que destacan el desarrollo de la metodología Lean Manufacturing en diversas áreas de una empresa del área metropolitana, en donde 4 de los participantes fueron contratados por la compañía. Estos proyectos son un referente a potencializar la formación integral de los estudiantes ya que estos desarrollan proyectos específicos en un tiempo determinado con la ayuda de un responsable de la empresa y un profesor de la FIME. A continuación se muestra la gráfica correspondiente a la participación de los estudiantes en estos proyectos.



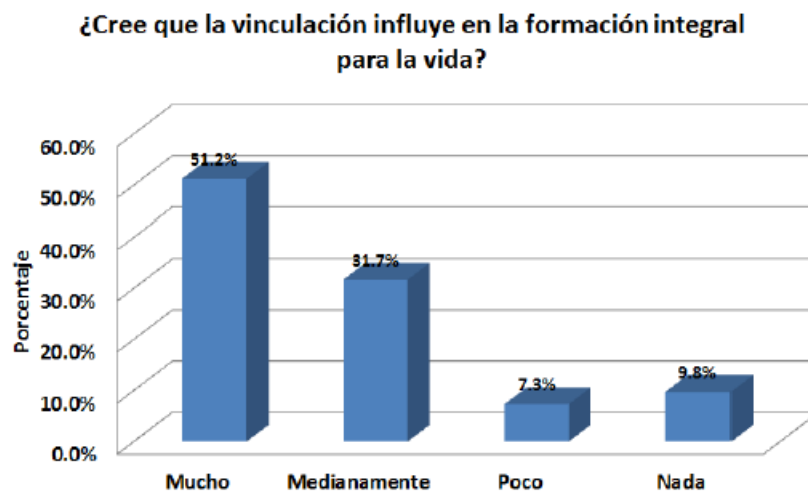
Existen otros mecanismos de vinculación donde prevalece la generación de recursos para la institución, en los que la formación integral se da pero a menor escala ya que por medio de servicios de asesoría y consultoría, proyectos de investigación y desarrollo tecnológico y convenios específicos, se otorga un servicio y en algunos de los casos es factible la participación de estudiantes.

Un indicador importante en la creación de mecanismos de vinculación es la satisfacción de los estudiantes al ser partícipes en la misma así como el grado percibido en cuanto a la necesidad de participar en el proceso de vinculación. Los resultados obtenidos durante el semestre Agosto-Diciembre 2012 se mencionan a continuación.

La satisfacción de los estudiantes se midió en base a una encuesta la cual se aplicó a estudiantes de 10° semestre del periodo Agosto-Diciembre 2012 de las diferentes carreras de la FIME, por ser la población de sujetos con mayor participación en el proceso de vinculación, destacando que solo el 7.3% de los encuestados opinó que está totalmente satisfecho, el 41.5% opinó que está satisfecho, el 34.1% opinó que esta medianamente satisfecho y finalmente el 17.1% está insatisfecho. A continuación se muestra la gráfica correspondiente a este indicador donde podemos ver que existe una gran área de oportunidad para mejorar las estrategias actuales y crear más acciones en donde se involucren un mayor número de estudiantes.

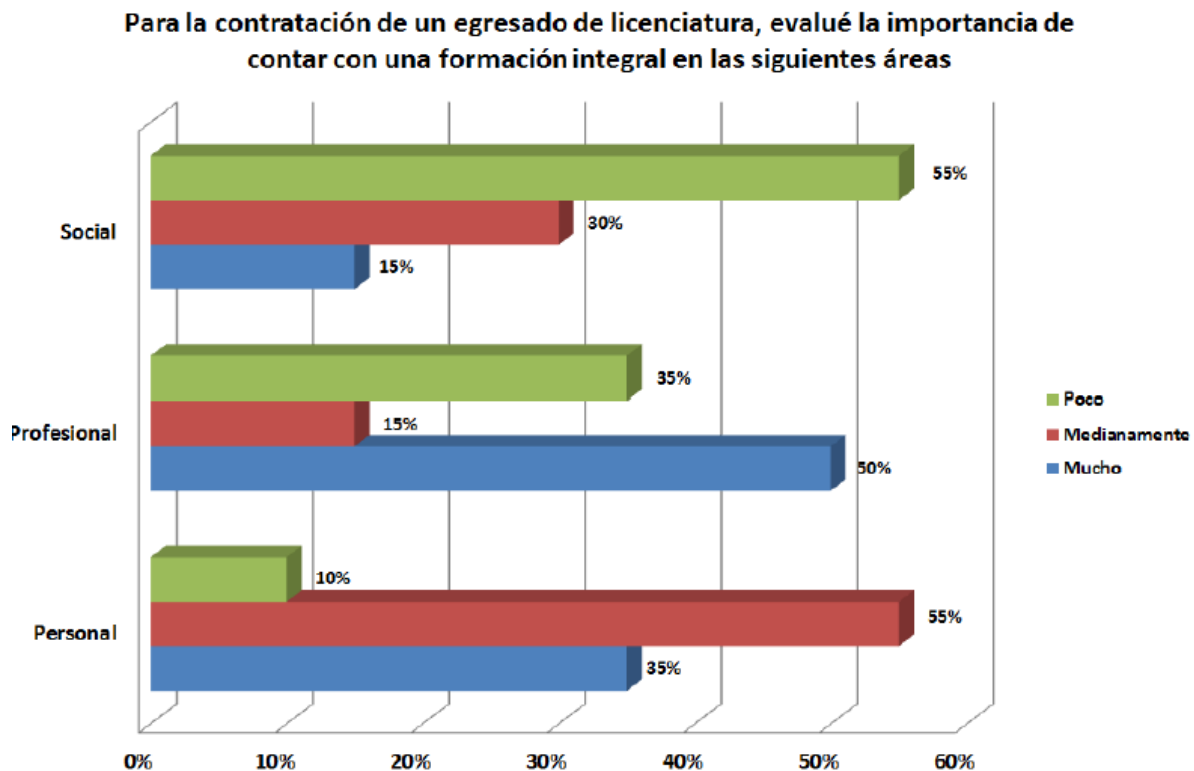


En cuanto al grado percibido de la necesidad de la vinculación para su formación integral donde el 51.2% opinó que es mucha la necesidad, el 31.7% opina que la necesidad es medianamente, sin embargo casi el 20% opinó que la necesidad es casi nula. El siguiente gráfico muestra estos resultados donde podemos ver que más del 80% opinó que la vinculación es necesaria para su formación integral.



Los empleadores son sujetos dentro de las empresas que participan en el proceso de vinculación, la información obtenida de la última encuesta aplicada respecto a la importancia de la formación integral y que área creen es la más importante obtuvo los siguientes resultados destacando que 50% opinó que la formación profesional es la más importante, seguida de la personal con un 35% y la social con un 15%. La siguiente gráfica muestra los resultados

obtenidos, podemos apreciar que los empleadores no buscan en gran medida el desarrollo social, más sin embargo para las universidades es un factor determinante en la calidad de sus egresados.



CONCLUSIONES

Podemos concluir que el proceso de vinculación debe estar orientado a favorecer la formación del estudiante en su tiempo de permanencia en la universidad, sin perder de vista que su esencia es la generación de recursos. El esclarecimiento de sus fines, estrategias, así como de las funciones de cada uno de los agentes que participan en él, y el aseguramiento de las condiciones necesarias para lograr los propósitos, permite el desarrollo de las habilidades y la generación de conocimientos en un contexto social real que comparta y evidencie los requerimientos actuales, con lo que estudiante se desarrolla mayormente en el ámbito de su profesión.

Entendamos que la gestión es una pieza más del rompecabezas, ya que no solo basta vincularse sino gestionar los procesos que se derivan de dicha actividad para obtener de los mismos el mayor beneficio tanto para la universidad, sus estudiantes y las empresas.

Nos queda claro que hay una importante área de oportunidad ya que como pudimos observar más del 90% de los estudiantes no está totalmente satisfecho en cuanto a su participación en el proceso de vinculación y a su vez estos opinaron que la vinculación es necesaria para su formación integral. Estamos conscientes que nuestra labor es garantizar la formación integral por lo que debemos actuar gestionando la vinculación para crear más oportunidades para nuestros más de 14,400 estudiantes.

REFERENCIAS

Albéniz, V., Cañón, J., J., S., & E., S. (2009). Evolución de los tres momentos de la docencia en ingeniería. Colombia: Grupo de investigación EDUCING.

ANUIES (2004). Revista de la Educación Superior Vol. XXXIII (1), No.129, Enero-Marzo de 2004. ISSN: 0185-2760.

Giran, Maryolga. (2010). La Venezuela Laboral. Revista Producto Año 25 Vol.Nº.304 p.28-33 Grupo Editorial Producto.

González, Lorenzo. (2006). Sobre Formación Integral Y Nuevos Tiempos, Ponencia presentada en el Seminario Itinerante “Formación Integral, Ética y Nuevos Tiempos”, Decanato de

Estudios Generales, mimeo consultado en línea:

<http://colombia.univalle.edu.co/Vol33No4/cm33n4a2.htm>

Hart, A. (2005). De nuevo Carlos Marx. Periódico Granma 3-08-2005. La Habana: Editorial Granma.

Hart, A. (2005). El drama contemporáneo de la sociedad humana y la subjetividad. A la luz del legado de Marx, Engels, Freud y Martí. La Habana: Editorial Granma.

Muga A. \Líneas operativas universitarias para la presentación de servicios científicos y tecnológicos."Ibidem, pp. 187-201.

Petrillo J.D. Y Arias P. \La vinculación universidad-empresa: el modelo de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Mar del Plata." En: Asociación Latinoamericana de Gestión Tecnológica. Ponencias del IV Seminario Latinoamericano de Gestión Tecnológica. Caracas, Venezuela, ALTEC, 23-25 de septiembre de 1991, vol. 2, pp. 275-294.

Ramos, M. D., y Rodríguez, R. (2007). Formación de ingenieros en el siglo XIX. México: Universidad Autónoma de México.

Torres, A. (2006). Estrategia educativa para la auto transformación integral del estudiante universitario sustentado en un modelo de trascendencia axiológica. Unpublished Tesis doctoral, Universidad de Camagüey, Camagüey, Cuba.

Torres, A, Álvarez, N. (2006). Estrategia educativa para la auto transformación integral del estudiante universitario sustentado en un modelo de trascendencia axiológica. Universidad de Camagüey, Cuba. Cuba.

Torres, A, Álvarez, N (2008). Hacia una visión más integral sobre la formación de ingenieros en México. Educación y Futuro, España. ISSN: 1695.4297.

GESTIONAR COMPETENCIAS EN EL DESARROLLO DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES: GENERAR EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE SITUADO

Ruíz, E.¹

UPN, UDG, Académico “Zapopan”, México

eira722002 @yahoo.com.mx

Trabajo preparado para su presentación en el Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL.

Eje Temático: Estrategias y Procesos Educativos.

a. Prácticas y Metodologías Educativas Innovadoras

RESUMEN / ABSTRACT

Las prácticas profesionales se conciben como fuente de conocimiento y posibilidad de desplegar las competencias adquiridas hasta el momento actual de la formación. Las actividades que se llevan a cabo durante las prácticas profesionales son de carácter formativo, ya que amplía, aplica y consolida las competencias académicas desarrolladas a lo largo de su trayectoria constituyéndose en una oportunidad para fortalecer habilidades y actitudes tendientes a que el estudiante logre un desempeño profesional competente.

Este trabajo sitúa diferentes condiciones y experiencias en torno a las prácticas profesionales de los alumnos que cursan la Licenciatura en Intervención Educativa en la Unidad 145 de la Universidad Pedagógica Nacional, donde se señalan y reflexionan los procesos de gestión interinstitucional y la gestión de los aprendizajes que generan los escenarios de prácticas.

Las prácticas profesionales se convierten en el contexto ideal donde el aprendizaje situado y el desarrollo de las competencias conducen a que los sujetos tomen decisiones en actividades con pares o con otros expertos, busquen soluciones y alternativas para aplicar los

saberes a las necesidades a cubrir en la planificación, intervención y evaluación, y que sean soporte a posibles nuevos problemas que se puedan encontrar en la práctica profesional.

Professional practices are seen as a source of knowledge and ability to display the skills acquired to date training. The activities carried out during the internship are formative in nature as it expands, applies and reinforces academic skills developed throughout his career becoming an opportunity to strengthen skills and attitudes that students tend to achieve a performance competent professional.

This work locates different conditions and experiences on the professional practices of students enrolled in the Bachelor of Educational Intervention in Unit 145 of the National Pedagogical University, which identifies and reflect institutional management processes and management of the learning generate practical scenarios.

Professional practices become the ideal context where situated learning and skills development that subjects lead to decisions in activities with peers or other experts seek alternative solutions and to apply knowledge to meet the needs in the planning, intervention and evaluation, and are supporting potential new problems that may be encountered in professional practice.

Palabras Clave: Prácticas profesionales, Aprender a aprender, Gestión para el aprendizaje y Experiencias formativas.

INTRODUCCIÓN

El reto de las prácticas profesionales es vincular el aprendizaje que se genera en las aulas mediante la construcción del conocimiento con dependencia de la interacción cognitiva individual y social; a la transferencia que él mismo produce a instancias de acercar la situación de aprendizaje al contexto real de aplicación. Sin dejar al alumno al margen de experiencias que

activen sus capacidades en acciones eficaces dentro del aula, para generar un modelo de competencia de acción (Le Boterfr, 2001; Weirner, 2001), según el cual una persona es competente cuando es capaz de decidir y de actuar, combinando las capacidades intelectuales, los conocimientos específicos, las capacidades cognitivas, las rutinas, las tendencias motivadoras, los sistemas de control de la voluntad, la orientación personal de los valores y el comportamiento social en un sistema complejo.

Es por ello que circunscribir aprendizajes a situaciones cercanas a la realidad profesional del futuro interventor educativo es una de las tareas que los académicos de la UPN tratan de vincular y establecer en los procesos educativos, principalmente durante las prácticas profesionales.

Este trabajo analiza y reflexiona los procesos de aprendizaje que generan los escenarios de prácticas y que desarrollan los alumnos durante su estancia en las diversas instituciones receptoras, así como determinar las competencias in situ desde una naturaleza dialéctica e interactiva a partir de su relación dinámica entre el individuo y mundo e individuo y sociedad. Y que fortalecen sus competencias profesionales.

GESTIONAR PARA GENERAR EXPERIENCIAS CURRICULARES SITUADAS

Desde la normatividad hasta su operación, las prácticas profesionales se conciben como fuente de conocimiento y posibilidad de desplegar las competencias adquiridas hasta el momento actual de la formación. Las actividades que se llevan a cabo durante las prácticas son de carácter formativo ya que pretende que el alumno, amplíe aplique y consolide las competencias desarrolladas a través de los cursos del área de formación, constituyéndose en una oportunidad

para desarrollar habilidades y actitudes tendientes a que el estudiante logre un desempeño profesional competente (UPN, 2004).

Las prácticas profesionales ofrecen condiciones similares a los ámbitos laborales con la diferencia de que se trata de un ejercicio acompañado y supervisado desde el proceso formativo. En el desarrollo de las prácticas profesionales en la Unidad 145, el estudiante se acerca, con la supervisión de un especialista a determinados procedimientos de intervención sobre la realidad en el campo de formación profesional.

Para la operación de las prácticas profesionales, está conformado un cuerpo colegiado de académicos que cubren las funciones de asesoría, supervisión y seguimiento, así como una estructura organizada para la asignación de alumnos a diferentes Instituciones receptoras como son: el Centro de Integración Juvenil; Casa hogar “Nacidos para triunfar”; Academia de policía y vialidad; Instituto de la mujer; Hospitales civiles; Secretaria de salud; Instituto federal electoral, DIF, Instituto de la juventud, Centro de desarrollo infantil, etc. (periodo agosto-Diciembre 2012). Cada una de estas instituciones ofrecen programas donde los alumnos desarrollan propuestas de intervención desde la educación formal y no formal, principalmente atiende las necesidades que el interventor educativo brinde para prevenir y orientar los procesos y cubrir las necesidades que dichas instituciones dedican a la sociedad.

Establecer criterios que orienten las mejores oportunidades para los alumnos, en condiciones que otorguen la sinergia para la movilización de la multiplicidad de recursos (cognitivos, operativos, experienciales, organizativos, psicosociales, etc.) es una de las prioridades de la Universidad ante la complejidad de las competencias profesionales que deben demostrar los alumnos en dichos contextos, en relación a las coordenadas de significado dictadas

por el modo de concebir el trabajo y las prestaciones profesionales de los sujetos en lo individual (Le Boterf, 2001; Sandberg, 2000).

EL APRENDIZAJE SITUADO UNA ALTERNATIVA PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL “APRENDER A APRENDER” UNA COMPETENCIA PARA LA VIDA

Partir de que la enseñanza tradicional, convencional y áulica no posibilita la transferencia de aprendizajes porque los mismos no se viven, solo se reproducen y se alejan de la realidad, transformar esta realidad desde un nuevo enfoque de enseñanza a partir las competencias implica además de movilizar conocimientos, habilidades y actitudes, el generar un conjunto de comportamientos socioafectivos, habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales instrumentales, procedimentales y estratégicos que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, una función, una actividad o una tarea, específicamente en el campo de la Intervención Educativa en su eminente función social.

La competencia en este sentido se entiende desde su múltiple complejidad con un significado que trasciende la dimensión profesional; donde destacan tanto las competencias necesarias para el campo laboral, como las que obliga para actuar en la sociedad del conocimiento; es decir para participar como sujetos activos, autónomos y conscientes más que como seres pasivos, que han de ser empujados. Es aquí donde las prácticas profesionales se convierten en el escenario ideal donde el aprendizaje activo y el desarrollo de las competencias conducen a que los sujetos tomen decisiones en actividades con pares o con otros profesionales y busquen soluciones para potencializar la aplicación de conocimientos, y de las necesidades a cubrir en la planificación y que den soporte a posibles nuevos problemas que se puedan encontrar en la práctica profesional.

En este sentido lograr que el alumno aprenda a aprender en el campo profesional sugiere que el alumno de lectura a las experiencias, las interprete, las reinterprete y las proyecte hacia nuevos horizontes; una competencia que a su vez se funda en la metacompetencia de aprender a aprender a lo largo de la vida, “lifelong” (Alberici, 2009).

Para lograr que el alumno consolide su competencia de “aprender a aprender” durante el desarrollo de las prácticas profesionales se requiere en un primer momento evidenciar la capacidad de las personas para alcanzar objetivos formativos y de aprendizaje, organizados a lo largo de su formación profesional y que son idóneos para tales fines. Y en un segundo momento la función crucial de la competencia, al determinar la marcha y el resultado cuantitativo y cualitativo del aprendizaje en todos los contextos formativos, y laborales. Y por último el papel generador de la competencia en clave de la creación de sentido. Di Rienzo (2008) señala que aprender a aprender permite adoptar otros puntos de vista además, modificar perspectivas y dar un sentido para interpretar la complejidad de la realidad, para transformar los significados generados en la concepción del aprendizaje, la formación y los conocimientos.

Es por ello que las prácticas profesionales como contexto y experiencia de aprender presenta alternativas de la realidad y posibilita la autoevaluación de su proceso en una circunstancia guiada por el asesor, las capacidades se potencian y se logran las competencias necesarias para la adquisición de aprendizajes y su disponibilidad para aprender. Por lo que estar situado, es acercar la situación de aprendizaje a la de aplicación para que el conocimiento adquirido se transfiera a la realidad. Su característica principal deriva en la construcción del conocimiento con alta dependencia de la interacción cognitiva individual y la realidad, de modo que tanto la internalización como la transferencia del conocimiento se produzca a instancias de la

interacción social, y por tal, el individuo aprenda en el contexto que está situado y en función de la dinámica del mismo.

El aprendizaje adquirido en prácticas permite por tanto: autorregular al mismo, fomentar la interacción social y disminuir el grado de incertidumbre que poseen los estudiantes frente a los escenarios problemáticos, fomenta la reflexión permanente, potencia la aplicación de conocimientos, recursos y metodologías del interventor, da soportes a los nuevos problemas que se puedan encontrar y principalmente, los estudiantes desarrollan aptitudes para aplicar y transferir los conocimientos a situaciones de la vida real. Es por ello que no se debe ajustar el proceso curricular de las prácticas profesionales a contextos fuera de la realidad, como muchas veces ocurre en la enseñanza tradicional, la transferencia de conocimientos a situaciones de la vida cotidiana y profesional fracasa, justamente porque las mismas no se viven.

Mejorar la formación práctica de los futuros profesionales es una de las tareas que enfrentan constantemente los responsables de la formación de los alumnos. En la práctica confluyen y participan diferentes agentes que hacen posible y dan sentido al mismo: alumnado, entidades receptoras y universidad. Todos ellos y las personas que los integran pueden obtener beneficios si se consigue una práctica de calidad, de aquí su gran potencialidad en los procesos formativo-profesionalizadores.

EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE IN SITU

Una práctica profesional de calidad garantiza beneficios y beneficiados, pero para lograrlo se requiere organizar, planificar y desarrollar una propuesta de intervención, esta acción no es fácil ya que los alumnos se han enfrentado a un escenario complejo, a continuación muestro algunos aspectos que exponen esta complejidad:

- El tipo de competencias a desarrollar que están relacionadas con la Intervención Educativa, se llevan a cabo en el trabajo individual, colectivo o subgrupal, y línea de especialización, así como las expectativas de aprendizaje desde los 3 niveles de formación de prácticas.
- Los colectivos y entidades del ámbito profesional con los que intervienen poseen perfiles diferenciados, esto implica para los alumnos reorientar y reconstruir nuevas representaciones, lenguajes y conceptos de su propia realidad.
- La práctica implica una actividad interinstitucional, en la que interviene una diversidad de agentes: por un lado, la Universidad y las instituciones receptoras. Donde en muchos casos se olvida al alumnado como elemento central y principal protagonista de su proceso formativo en la práctica.
- Ausencia de la figura profesional del Interventor Educativo en diferentes ámbitos laborales, que dificulta el desarrollo de la identidad profesional.
- La complejidad de los aspectos organizativos derivada de la variedad de programas y horarios en las entidades receptoras por lo que ubicar al alumnado en diferentes ámbitos, con las entidades en horarios establecidos por la universidad y fuera de los horarios de los programas, genera un impacto menor en la intervención convirtiéndose en una tarea complicada y poco observada.
- Las instituciones receptoras que generalmente son organismos públicos no cuentan con recursos y presupuestos para la implementación de proyectos de intervención, por lo que los alumnos se deben ajustar a los propios o escasos materiales con los que cuentan.
- La operación de los proyectos de intervención con fines de educación social representan para la población objetivo (padres, madres, adultos mayores, niños etc.) baja o poca participación ya

que la finalidad para los favorecidos es seguir participando de los beneficios sociales que ofrecen los programas que acompañan los proyectos.

Así como se presentan dificultades acompañadas de la complejidad de la propia profesión también se versan una serie de aprendizajes que los propios alumnos durante sus procesos experimentan a partir de las acciones emprendidas, las siguientes evidencias facilitan la comprensión del sentido de cada elemento de competencia, lo que permite elaborar criterios para evaluar formativamente la ejecución de la misma, donde desde esta visión situada, se defiende una enseñanza centrada en prácticas educativas auténticas, las que requieren ser coherentes, significativas y propositivas; en otras palabras: “simplemente definidas como las prácticas ordinarias de la cultura” (Brown, Collins y Duguid, 1989, p. 34). En este sentido señala, Hendricks (2001) los alumnos aprenden involucrándose en el mismo tipo de actividades que enfrentan los expertos en diferentes campos del conocimiento. A continuación se presentan algunas experiencias in situ de los alumnos que cursan el 7º semestre de la LIE en sus líneas deformación de orientación educativa y educación inicial:

“Evaluarnos los programas académicos de las especialidades médicas proporcionan los hospitales civiles de Guadalajara a sus estudiantes en periodo de residencia, con la finalidad de detectar las diferencias y necesidades de formación, indispensables para la profundización en los procesos médico, quirúrgico y farmacológico que requieren estos, para su desempeño profesional” (Hospitales civiles).

“Revisamos material y se planearon los temas, dimos pláticas informativas a diferentes instituciones: escuelas, centros de salud, empresas, esto nos permitió Identificar problemas de manera objetiva, aprender técnicas para trabajar con grupos numerosos, reducimos el miedo y las

tensiones a trabajar con grupos numerosos y hablar en público, permitió ser flexibles y críticos a las necesidades de otros y las propias” (CIJ).

“Comprendimos las necesidades del adulto mayor, nos ayudó a crecer como persona, obtuvimos seguridad en la conducción de grupo, establecimos empatía, se buscaron nuevas estrategias para trabajar con grupos, desarrollamos habilidades de organización y creamos las condiciones para la integración social del adulto mayor” (DAIAM).

“Desarrollamos un pensamiento abierto y flexible sobre el contexto en que se desarrollan los jóvenes, evaluando el impacto para la mejora del desarrollo social” (IMAJ).

“Diseñamos un proyecto de Intervención en base a una necesidad real (ludoteca), se aplicó, se evaluó y que se sigue aplicando en la actualidad en los diferentes centros de ONI a los que visitamos cada semana.”(ONI)

“Se realizó un proyecto sobre las necesidades que se detectaron en las salas de maternales y lactantes que fueron sobre: la socialización, el lenguaje y el Área sensorial” (CENDI).

“Realizamos un análisis para proponer mejoras de diversos talleres como: El -Manual educativo de participación democrática- -Semillas de ciudadanía- y -Selección de personal y entrevista por competencias- otra de las tareas fue identificar, desarrollar y adecuar proyectos educativos y las técnicas y dinámicas que ofrecen los programas” (IFE).

Estas son algunas de las experiencias de aprendizaje que los alumnos han compartido con la comunidad educativa en este último año. Dentro de estas experiencias y retos se establecen una serie de principios que de forma gradual determinan y consolidan la actuación del alumno durante su desarrollo en las prácticas profesionales de manera simultánea e integral, donde se establecen negociaciones a resistencias y dificultades que los propios alumnos e instituciones asumen al momento de las prácticas y a los problemas que enfrentan.

Construir desde el modelo de gestión in situ implica ofrecer condiciones para saber aplicar las diferentes concepciones a los distintos contextos. “Lo que contempla la posibilidad de poseer distintas concepciones conflictivas entre sí que, en realidad, no resultan conflictivas para el sujeto que las posee, debido a que están compartimentalizadas en función de la utilidad que representan en los distintos contextos de aplicación” (Linder, 1987, en Carretero, 2004, p. 13).

Por lo que la gestión del aprendizaje en prácticas profesionales se establece en un sistema de relaciones entre individuos históricamente condicionados a sus entornos más próximos, organizados culturalmente, en un contexto determinado, es por ello que para el logro de las competencias profesionales se retoman los principios de Rodríguez, Serreri, Cimmuto (2009) que son condiciones del proceso educativo que facilitarán la incorporación de los alumnos a las Prácticas Profesionales. A continuación se describe cada uno de ellos:

- a) Globalidad: consiste en analizar los elementos a partir de una situación (tareas de enseñanza/aprendizaje) global y compleja, lo que implica que el docente y el alumno vea la situación de aprender como un todo, único y con sentido en sí mismo. Su solución demostrará que la persona que aprende ha sabido conjuntar todos los elementos constitutivos de una competencia y sabe construir respuestas de solución
- b) Construcción: consiste en activar los conocimientos y experiencias que sean la base para los nuevos aprendizajes y organizar la información, lo que implica crear nuevas conexiones donde el formador habrá de mostrar las competencias de forma explícita, para ayudar al alumno a que estructure, clasifique y cohesione los conocimientos y la información, para no apartarse de la globalidad del aprendizaje.

- c) Alternancia: tratar de alternar la visión de la competencia a la reflexión de los elementos que la componen en lo global y de ahí, nuevamente a las exigencias de la competencia como unicidad.
- d) Aplicación: consiste en aprender para la acción, es aprender para saber cómo actuar y poner en practicar lo aprendido cognitivamente, esto implica para el docente enseñar a los alumnos a aplicar los aprendizajes declarativos y conocimiento esenciales a diferentes contextos reales o significativos.
- e) Distinción: se refiere a la acción de distinguir entre contenidos y procesos, lo que implica que el alumno no confunda proceso y contenido, por lo que los contenidos disciplinares y los elementos de competencia deberán estar conectados entre sí pero de forma explícita con prácticas guiadas y metacognitivas.
- f) Significado: Este principio enriquece el de globalidad, consiste en asociar al aprendizaje con situaciones auténticas, mostrando el tipo de tareas que se pueden cumplimentar cuando se domina la competencia en cualquier contexto.
- g) Coherencia: permite la relación entre las actividades de enseñanza con las de aprendizaje y su relación con las de evaluación y la competencia, por lo que pretende hacer que el alumno sea consciente de las partes que componen su competencia.
- h) Integración: Este principio es la base de la formación por competencias, ya que evita el aprendizaje aislado o desconectado del conjunto. La globalidad, la construcción y la integración son los 3 principios más conectados con el proceso de aprendizaje.
- i) Transferencia: Consiste en desplazar lo aprendido en una tarea original a otra tarea concreta, no prevista: usar en otros contextos el conocimiento y capacidades aprendidas en un contexto

previo. El alumno de forma intuitiva o bajo la influencia de lo aprendido previamente transfieren el aprendizaje.

Por lo anterior expuesto se pudo determinar que las prácticas profesionales es facultar a los alumnos a participar en asuntos de la vida cotidiana en su contexto. Siguiendo a Claus y Ogden (1999), los principios educativos que incluyen un aprendizaje situado son: un aprendizaje activo y centrado en experiencias significativas y motivantes (auténticas); el fomento del pensamiento crítico y la toma de conciencia; la participación en procesos en los cuales el diálogo, la discusión grupal y la cooperación son centrales para definir y negociar la dirección de la experiencia de aprendizaje; y finalmente, el papel del docente como postulador de problemas (en el sentido de retos abordables y significativos) para generar cuestionamientos relevantes que conduzcan y enmarquen la enseñanza.

En definitiva, la práctica profesional se percibe como la materia con mayor potencial para la formación del alumnado, que conlleva un aprendizaje tanto personal como profesional.

CONSIDERACIONES FINALES

Para finalizar retomo algunas ideas y reflexiones de los beneficios de la práctica profesional tanto para el alumnado, la universidad y las entidades receptoras, subrayando la necesidad de revalorarlas y potencializarlas:

- o Facilita el proceso de incorporación profesional siendo un nexo entre la universidad y el mundo laboral.

- o Permite acceder de forma reflexiva y crítica al conocimiento de la realidad profesional para conocer qué hacen los profesionales en su práctica, cómo lo hacen y para qué lo hacen.

- o Se favorece la profesionalización al adquirir responsabilidades reales. Es decir, ofrece una oportunidad para vivir y probarse como profesional, de interiorizar y desarrollar el “ser” y el “hacer” de la profesión de educador o educadora social: observar, intervenir, planificar, reflexionar, evaluar...
- o Proporciona una experiencia de intervención que posibilita contrastar el conocimiento teórico-práctico adquirido en otras materias con la realidad profesional, con el conocimiento de sí mismo como profesional y con el ámbito de intervención; siendo un nexo entre la teoría y la práctica.
- o La práctica profesional in situ como proceso comunicativo, ofrece un espacio para que el alumnado comparta sus actuaciones, reflexiones, incertidumbres, conocimientos, sentimientos.
- o Contribuye a identificar y reconocer que la realidad profesional es compleja y emergente y que la profesión debe dar respuesta a las necesidades de una sociedad en continuo cambio.
- o Para la universidad es una oportunidad para nutrirse de las propuestas, evaluaciones, reflexiones, problematizaciones, entusiasmo... que surgen del alumnado en prácticas.
- o Posibilita el conocimiento en la acción de futuros profesionales y su posible contratación, aumentando la visibilidad de darse a conocer como profesionales en intervención educativa.
- o La universidad trasciende de su condición académica para convertirse en el vínculo para la empleabilidad de los alumnos egresados a los diferentes ámbitos laborales que ofrece la sociedad.
- o Permite conocer la perspectiva de las entidades receptoras respecto al rol del interventor educativo en formación y la función concreta de las entidades en el desarrollo de las competencias de aprendizaje.

o Permite contrastar los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, creencias, valores... es decir, las competencias que se trabajan en las aulas con las que se desarrollan y se demandan en la práctica del interventor educativo y las demandas de empleo.

o Da la posibilidad de comprobar si los alumnos y alumnas saben manejarse en situaciones reales, si relacionan lo aprendido con la realidad,... De manera que permite repensar la orientación y sentido de otras materias de cara a completar y/o mejorar las competencias, actividades, prácticas, contenidos...

o Las perspectivas de inserción laboral de los futuros profesionistas en intervención dependerá (además del desarrollo de la misma región) de la capacidad de creatividad, iniciativa y planeación de proyectos aplicables o factibles en ámbitos pertinentes, los cuales no sólo pueden ser instituciones educativas, sino dependencias gubernamentales, ONG's o del sector privado.

En definitiva, para la formación de los futuros interventores educativos las prácticas profesionales posibilitan la investigación, la innovación y la renovación pedagógica, logrando comprender esta compleja profesión para la potenciación de la profesionalización de los futuros egresados.

REFERENCIAS

Alberici A. (2009). Competenze e formazione in età adulta. Il Bilancio di competenze: dalla teoria alla pratica. Roma: Monolite.

Braun, R. y Cervellini, J. E. (s.f). Aprendizaje situado. Una metodología para la enseñanza de adultos en la universidad. UNLPam. Argentina. Consultado el día 01 de Septiembre de 2011 en:

http://conedsup.unsl.edu.ar/Download_trabajos/Trabajos/Eje_5_Investigacion_y_Produccion_Conocimiento/Braun%20y%20Otros.PDF Brown, J., Collins, A. y Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.

Carretero, M. (2004). *Psicología cognitiva y educación*. Posgrado en Constructivismo y Educación. Buenos Aires, FLACSO Argentina y UAM.

Claus, J. y Ogden, C. (1999). An empowering, transformative approach to service. En J. Claus y C. Ogden (Eds.), *Service learning for youth empowerment and social change* (pp. 69-94). Nueva York: Peter Lang.

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Consultado el día 20 de Abril de 2013 en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

Hendricks, Ch. (2001). Teaching causal reasoning through cognitive apprenticeship: What are results from situated learning? *The Journal of Educational Research*, 94 (5), 302-311.

Le Boterfr, G. (2001). *Ingeniere el evaluación des competences*. Paris: Les Editions d'Organisation.

Rodríguez, M. Serreri, P. Cimmuto, A. (2009) Desarrollo de competencias: Teoría y práctica. Balance, proyecto profesional y aprendizaje basado en el trabajo. Barcelona. Laertes Ediciones.

UPN, (2004). Licenciatura en intervención educativa. Lineamientos para la implementación desarrollo y seguimiento de las prácticas profesionales de la licenciatura en intervención educativa. México. Universidad Pedagógica Nacional.

UPN, (2008). Manual de procedimientos y control escolar. México. Universidad Pedagógica Nacional.

Sandberg, J. (1994) Understanding human competence at work: An interpretative approach. Academy of Management Journal. Vol 45.6.

Weinert, F.E. (2000). Weinert, F.E. 2001, Concept of Competence: a conceptual definition. En: Rychen, D.S.; Salganik, L.H. (eds.), Defining and Selecting Key Competences, Seattle, WA., Hogrefe & Huber Publishers.

INCORPORACIÓN DE RECURSOS DE LA WEB 2.0 COMO ELEMENTOS INNOVADORES DE APOYO EN LA DINÁMICA DOCENTE.

Vega G.

Instituto Superior Politécnico “José Antonio Echeverría”, La Habana, Cuba

gilda@tesla.cujae.edu.cu

Trabajo preparado para su presentación en el

Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL

Eje Temático: Investigación Educativa Interdisciplinaria.

b) Innovación educativa, en el desarrollo de la formación integral en contextos presenciales, virtuales y/o mixtos.

RESUMEN / ABSTRACT

En el presente trabajo se expresan las ideas básicas a las que se ha arribado en el diseño de las asignaturas para la modalidad semipresencial en la educación superior cubana, en especial, en las Ciencias Técnicas, identificando y caracterizando los materiales didácticos y documentos rectores que se necesitan para llevar a cabo con eficacia el proceso de enseñanza aprendizaje de una asignatura en esa modalidad, compilados en lo que se ha llamado Carpeta de una asignatura.

De la misma manera se presenta una propuesta de organización de la asignatura a través de Actividades presenciales y No presenciales y una Alternativa metodológica para la realización de la Clase Encuentro de una asignatura en esta modalidad de estudio.

Palabras clave: semipresencial, materiales didácticos, clase encuentro, actividades.

INTRODUCCIÓN

En el contexto cubano los cambios en los modelos de enseñanza comenzaron con el triunfo de la Revolución Cubana en 1959, cuando la economía nacional, la industria, la agricultura, los centros culturales y científicos del país estaban necesitados de especialistas con

instrucción. La ley “Bases fundamentales de la Reforma de la enseñanza superior” (Gaceta Oficial, 1962) más conocida como Reforma Universitaria, abrió el camino de las radicales transformaciones cualitativas y cuantitativas que ha experimentado la educación superior en Cuba, con ella se le dio acceso a la Universidad a los hijos de obreros y campesinos. En la década de los 70’, se produjo una multiplicación de la red de Centros de educación superior a lo largo y ancho del país. Se creó el Curso para Trabajadores dándole acceso a una parte de la población trabajadora a las aulas universitarias. (Vecino, 2001). Ya en el año 1978, la matrícula de nivel superior en Cuba superaba la cifra de 145 000 estudiantes, el 50% de los cuales eran trabajadores. (Castro F, 2003). Hoy, el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior se dirige cada vez más a que el estudiante se convierta en un sujeto mucho más activo en su formación, lo que exige una mayor independencia, dedicación sistemática al estudio, creatividad, donde el autoaprendizaje es el centro del proceso y el estudiante debe poseer un elevado desarrollo de la capacidad de gestionar sus propios conocimientos y en el que las tecnologías de la información y las comunicaciones juegan un papel importante en su acompañamiento. Con este fin se planifican y se perfeccionan los cursos y las asignaturas, desarrollándose nuevos métodos y medios de enseñanza y se trabaja en el trabajo metodológico para lograr esos objetivos.

La autora del presente trabajo ha estado involucrada en este proceso de investigación desde el año 2002 primero, dando respuesta al proceso de redimensionamiento de la industria azucarera cubana en la llamada Tarea “Álvaro Reynoso”. En ese año comenzó el diseño de las carreras de ingeniería como alternativa de empleo a los trabajadores y técnicos del Azúcar en la modalidad semipresencial. Posteriormente la autora ha continuado trabajando continua en el perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje en esta modalidad de la educación

superior cubana, en particular en las ciencias técnicas realizando varias publicaciones en la última década (Vega, 2006, 2007, 2010).

La búsqueda de una solución pertinente a las condiciones de aplicación obligó a concebir un sistema de trabajo integral que debía funcionar como tal. Este sistema debía contemplarse 4 subsistemas básicos: los estudiantes, los docentes que conformarían el claustro, los profesores-tutores de la Sede Central y los materiales que permitirían la integración de los 4 subsistemas. El nuevo modelo pedagógico tenía que ser sustentable, a partir de las reales posibilidades del sistema educativo cubano, con las limitaciones materiales que existen y con un nivel equivalente al de los cursos regulares diurnos; hacerlo desde una perspectiva de alta racionalidad, para poder disponer de los recursos básicos requeridos, así como portador de los fundamentos teóricos generales que guíen el proceso.

Los actuales modelos de enseñanza en el entorno universitario se caracterizan por su flexibilidad y por el modo activo en que el estudiante asume su propio proceso de formación. Así en el aprendizaje se requiere mayor nivel de esencialidad y una menor presencialidad de manera que, el proceso de enseñanza aprendizaje se desarrolle de forma semipresencial destacándose entonces en el mismo dos fases: la fase presencial y la fase No presencial.

La fase presencial se utiliza fundamentalmente para garantizar la retroalimentación de este proceso y su regulación, así como la atención individualizada a los estudiantes en cada asignatura. La No presencial garantiza la parte de desarrollo de habilidades del curso, basada en el aseguramiento de materiales didácticos, soporte técnico y la actividad independiente de los estudiantes.

Hace casi una década el modelo pedagógico para la enseñanza semipresencial en Cuba se ha ido transformando adaptándose a nuevas condiciones pero manteniendo la idea original. La

calidad de este proceso de formación de los jóvenes en esta nueva universidad depende de la calidad del diseño de todo el proceso

Durante este proceso investigativo la autora se ha propuesto resolver el siguiente problema científico ¿Cómo contribuir al perfeccionamiento continuo del proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas en la modalidad semipresencial en las ciencias técnicas? Para resolver este problema fue necesario trabajar en la última década en el diseño de las asignaturas en esta modalidad de estudio teniendo en cuenta los 4 subsistemas mencionados y a partir de los resultados obtenidos establecer las indicaciones metodológicas para la realización de la Clase Encuentro

En el presente trabajo se presentan las ideas básicas que la propia experiencia en el diseño de las asignaturas para esta modalidad de estudio ha permitido encontrar las regularidades presentes así como a partir de ello establecer las indicaciones metodológicas para el diseño de la Clase Encuentro en la modalidad semipresencial en las Ciencias Técnicas.

Los actuales modelos de enseñanza en el entorno universitario se caracterizan por su flexibilidad y por el modo activo en que el estudiante asume su propio proceso de formación. Así en el aprendizaje se requiere mayor nivel de esencialidad y una menor presencialidad de manera que, el proceso de enseñanza aprendizaje se desarrolle de forma semipresencial destacándose entonces en el mismo dos fases: la fase presencial y la fase no presencial.

La fase presencial se utiliza fundamentalmente para garantizar la retroalimentación de este proceso y su regulación, así como la atención individualizada a los estudiantes en cada asignatura. La no presencial garantiza la parte de desarrollo de habilidades del curso, basada en el aseguramiento de materiales didácticos, soporte técnico y la actividad independiente de los estudiantes.

Hace casi una década el modelo pedagógico para la enseñanza semipresencial en Cuba se ha ido transformando adaptándose a nuevas condiciones pero manteniendo la idea original La calidad de este proceso de formación de los jóvenes en esta nueva universidad depende de la calidad del diseño de todo el proceso

En el presente trabajo se presentan las ideas básicas que la propia experiencia en el diseño de las asignaturas para esta modalidad de estudio ha permitido encontrar como regularidades, siendo el .objetivo del mismo: Caracterizar el sistema de materiales didácticos que conforman la Carpeta de una asignatura en la modalidad semipresencial de manera que permitan la realización de las dos fases de trabajo en perfecta armonía para la consecución de los objetivos propuestos.

MARCO TEÓRICO

Características de la modalidad semipresencial en la Educación Superior Cubana

La modalidad semipresencial en la Educación Superior Cubana está dirigida a la formación integral del estudiante, con mayor énfasis en su actividad independiente del estudiante para que éste sea capaz de asumir de modo activo su propio proceso de formación integral (Hourruitiner, 2006). Concretado en:

- ☐ El dominio de los modos de actuación de la profesión que le permitan aplicar en su actividad laboral, con independencia, creatividad y ética revolucionaria, los contenidos asimilados durante la carrera, y ponerlos plenamente al servicio de la sociedad.
- ☐ El desarrollo de la independencia cognoscitiva del estudiante, manifiesto en su capacidad de representarse la tarea cognoscitiva; en el establecimiento de un plan que permita su solución; en la selección de los métodos para su solución; en la búsqueda creadora de la solución y en la

forma en que verifica la validez de los resultados obtenidos. la independencia cognoscitiva del estudiante se estructura en el de trabajo independiente.

El trabajo independiente se concibe como el sistema de organización de las condiciones pedagógicas, que garantiza la dirección del aprendizaje de los estudiantes, individualmente o en colectivo, tanto por tareas asignadas como por deseo propio, sin la participación ni ayuda directa del profesor (Rojas, 1979).

El trabajo independiente debe desarrollar en el estudiante la capacidad de aprender, la tarea de la universidad no consiste en dar una gran cantidad de conocimientos sino enseñar al alumno a pensar, a orientarse independientemente.

El estudiante debe jugar un papel más protagónico, debe aprender básicamente mediante el autoestudio y la realización de forma independiente de las actividades, apoyado por los medios de enseñanza y por las ayudas pedagógicas que le brindan sus profesores.

En estas condiciones cobran una importancia especial las orientaciones que los estudiantes y profesores reciben para el aprendizaje y la enseñanza respectivamente, de las asignaturas.

El sistema de materiales didácticos y de recursos tecnológicos destinados a posibilitar la autopreparación de los estudiantes y de los profesores; devienen parte importante del éxito de la enseñanza semipresencial, vistos no como un fin en sí mismo, sino como herramientas pedagógicas que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que contribuyen a resolver los problemas que se derivan de la disminución en la presencialidad.

En el trabajo de investigación desarrollado en el tema, la autora (Vega, 2006) había precisado que las principales insuficiencias, entre otras, que se destacan en las orientaciones que se brindan, son:

☐ La falta de concreción en las tareas de aprendizaje a desarrollar por los estudiantes en las Actividades No presenciales, orientadas a través de la guía de estudio.

☐ La falta de concreción de las tareas que debe ejecutar el profesor en las Actividades presenciales.

Son estos los 2 elementos esenciales en los que se ha centrado el trabajo de investigación realizado.

Concepción de la carpeta de una asignatura en la modalidad semipresencial.

En la concepción de la carpeta de una asignatura en la modalidad semipresencial se hace necesario no solo pensar en esa asignatura de forma aislada sino concebirla teniendo como antecedentes las características establecidas en la propia modalidad que hoy se está construyendo paralelamente a su propia aplicación sino también a la preparación inicial que reciben los estudiantes en el comienzo de sus estudios de ingeniería en la asignatura Aprender a Aprender. Asignatura Aprender a Aprender.

Esta asignatura tiene como objetivo general: desarrollar habilidades en el uso de las estrategias de aprendizaje de manera que puedan ser usadas en el resto de las asignaturas.

El uso de estrategias de aprendizaje permitirá desarrollar. (Becerra, 2002)

☐ Procedimientos que se adquieren en la actividad y en la comunicación con los demás.

☐ Recursos de autorientación, control y valoración en el aprendizaje.

☐ Acciones específicas para hacer el aprendizaje más fácil, rápido, agradable y transferible a nuevas situaciones.

Las exigencias que plantea la actividad de aprendizaje son:

☐ Organizar adecuadamente el tiempo.

☐ Procesar gran cantidad de información.

- ☐ El aprendizaje además requiere:
- ☐ Utilizar métodos y hábitos de estudio adecuados.
- ☐ Conocer sus particularidades individuales.
- ☐ Asumir una postura activa.

MÉTODO

A partir de los elementos expuestos se ha elaborado una propuesta que incluye no solamente la definición de cuáles son los materiales didácticos imprescindibles para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje en esta modalidad de estudios al que se le ha llamado Carpeta de una asignatura sino también una alternativa metodológica para la impartición de la Clase Encuentro en las asignaturas.

Carpeta de una asignatura.

La Carpeta de una asignatura en la modalidad semipresencial está constituida por un sistema compuesto por los siguientes materiales didácticos

1. Libro de texto básico.

- ☐ Programa Analítico.
- ☐ Secuencia de Actividades - plan calendario.
- ☐ Guía del estudiante o de estudio.
- ☐ Materiales del profesor.
- ☐ Videos.
- ☐ Montaje de la asignatura en plataforma Moodle

Comoquiera que de algunos de estos materiales se ha escrito en diferentes trabajos, incluso por la propia autora, en este se pretende puntualizar algunos elementos de 2 de ellos que

permiten una mejor comprensión de la Clase Encuentro, la Secuencia de Actividades y la Guía de estudio para el estudiante.

Secuencia de Actividades - Plan Calendario

Es la descripción resumida de las Actividades (presenciales y No presenciales) que debe realizar el estudiante en el proceso de aprendizaje, en el mismo orden en que estas deben ser ejecutadas por el mismo, para la consecución de los objetivos previstos.

Se debe elaborar por tema y es posible presentarla en forma de tabla como se muestra en la Tabla No. 1.

La presentación de la Secuencia no es rígida pero resulta requisito indispensable que en la misma se presenten con igual nivel de prioridad las Actividades presenciales (AP) y las No presenciales (ANP). En algunos casos en la tabla se presenta otra columna con breves orientaciones para su ejecución.

Guía del estudiante

Para elaborar una buena guía de estudio, el autor de la misma, modelará y orientará el autoaprendizaje de los estudiantes a partir de la Secuencia de Actividades elaborada en la cual aparecen tanto las Actividades Presenciales como las No Presenciales, previendo y aclarando con antelación, las posibles dudas que puedan surgir durante el estudio, teniendo en cuenta la experiencia acumulada en la impartición de la asignatura sobre todo en lo que se refiere a los procedimientos elaborados en el Departamento Docente.(Vega, 2010).

Fundamentos teórico-metodológicos de las guías de estudio presentes en la propuesta

La guía de estudio es un material didáctico en formato impreso, que orienta y facilita el aprendizaje de los estudiantes que desarrollan sus estudios en la modalidad semipresencial por lo que debe:

2. Presentar las vías para dominar el sistema de conocimientos y desarrollar habilidades de forma lógica y estructurada, a partir de las propias estrategias de aprendizaje de los estudiantes.

☐ Favorecer la actividad independiente del estudiante, proporcionándole orientaciones metodológicas y bibliográficas tanto en las AP y ANP.

☐ Favorecer la autonomía, motivar el estudio y mantener la atención, relacionar la experiencia y los conocimientos.

☐ Favorecer la autonomía, motivar el estudio y mantener la atención, relacionar la experiencia y los conocimientos.

☐ Propiciar la creatividad y despertar curiosidad científica en el estudiante, posibilitando con todo ello el logro de los objetivos previstos

RESULTADOS

Alternativa Metodológica para la realización de la Clase Encuentro

El presente estudio describe la experiencia de capacitar a un grupo de docentes de

A partir de los elementos esenciales de la Carpeta de una asignatura para la modalidad semipresencial asumidos por la autora del presente trabajo el diseño del aprendizaje de cualquier asignatura en la modalidad semipresencial debe entonces transcurrir a través de las Actividades Presenciales y No presenciales precisando en ambas las tareas de aprendizaje que el estudiante debe realizar como se presenta en el esquema que aparece en la Figura 1

En el caso de las ingenierías las Actividades Presenciales pueden ser Clase Encuentro, laboratorio, taller entre otros. En el presente trabajo se dedicará la atención a la estructura metodológica de la Clase Encuentro.

En este caso se ha asumido la propuesta de la Dra. Clara Suárez y otros en su artículo “Concepción didáctica de la universalización de la educación superior en la Universidad de Oriente” cuando plantea una Alternativa Metodológica para la orientación de los Encuentros presenciales en esta modalidad. (Suárez, 2009)

La autora plantea que “Se hace necesario, entonces, ofrecer alternativas para la estructura metodológica de los encuentros presenciales, de forma tal que contribuyan a brindar, en poco tiempo, información y método de trabajo con el más alto índice de retención y calidad” (Suárez, 2009. Pág. 276)

La Clase Encuentro en este contexto de la semipresencialidad exige una reconceptualización didáctica a partir de los retos que le impone la contemporaneidad científica a este nuevo modelo pedagógico caracterizado por su flexibilidad curricular, y por el carácter que adquiere en el logro de la autopreparación competente en los estudiantes

La estructura metodológica propuesta para la Clase Encuentro tiene en cuenta los distintos niveles de sistematización de los contenidos, la familiarización en la cual el estudiante comienza a tener contacto con el contenido, el reproductivo en el cual el contenido es conocido y el estudiante puede utilizarlo en las situaciones conocidas y el productivo en el que el contenido es conocido y puede ser utilizado en situaciones nuevas y por último el creativo en el cual la situación planteada es nueva y el estudiante usa la lógica de la ciencia y los contenidos estudiados. como vías fundamentales para la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje y que favorecen la formación de hábitos de trabajo investigativo y de estudio individual sistemático.

Se propone en el presente trabajo que la estructura de las clases concebidas como encuentros presenciales conste, como proceso sistémico, de los siguientes tipos:

- ☐ Clase Encuentro de orientación
- ☐ Clase Encuentro de ejercitación o prácticos
- ☐ Clase Encuentro de generalización de contenidos

En el criterio de la autora esta estructuración debe diseñarse por tema, siendo en general, la distribución de la siguiente manera: una clase encuentro de orientación, una o varias clases de ejercitación según necesidades del tema y una de generalización, sirviendo de cierre al tema.

Clase Encuentro de orientación

Esta Clase Encuentro de orientación debe constituirse en una metodología mediante la cual el profesor revele a los estudiantes, el método de trabajo, así como las operaciones necesarias para lograrla actividad creadora de los estudiantes. En este tipo de Encuentro se destaca la necesidad de revelar los elementos esenciales del conocimiento: nociones, conceptos, categorías, teorías, leyes, que forman parte del contenido del tema y que garantizará la estructura base del aprendizaje, es el nivel de familiarización.

En este Encuentro el profesor deberá, entre otras tareas:

- ☐ Explicar y ejemplificar los nuevos conceptos y/o contenidos esenciales, fenómenos y leyes fundamentales; utilizando para ello medios de enseñanza que sinteticen e ilustren la información.
- ☐ Explicar los métodos de trabajo propios de cada ciencia y contenido orientado y que regirán el desarrollo de los encuentros intermedios.
- ☐ Evaluar, preguntar, dirigir y plantear las nuevas tareas y/o el trabajo independiente para los encuentros intermedios.
- ☐ Orientar la bibliografía como método de trabajo.

En este Encuentro es necesario orientar, no solo el objetivo de la próxima actividad, sino el desarrollo de la actividad cognoscitiva e independiente del estudiante que provoque un

resultado en el aprendizaje, que debe estar previsto y orientado en la guía de estudio a través de las Actividades No presenciales.

La orientación del trabajo independiente desempeña un papel fundamental, pues parte siempre del conocimiento individual de cada estudiante, transita por la selección del tipo de actividad que se desea desarrollar hasta alcanzar el resultado deseado, ya sea individual o colectivo que también debe estar orientado en la guía.

Clase Encuentro de ejercitación o práctico

Su objetivo fundamental es contribuir a que el estudiante desarrolle los hábitos y métodos de trabajo prácticos, que profundice y ejercite aspectos teóricos orientados o estudiados en el Encuentro de orientación y en las Actividades No presenciales orientadas. De aquí se desprende la importancia de la Secuencia de Actividades elaborada previamente y conocida por el estudiante. Este tipo de Encuentro coincide con el nivel reproductivo.

En este Encuentro el profesor deberá, entre otras tareas:

- ☐ Evaluar las actividades orientadas en el Encuentro anterior.
- ☐ Ejemplificar y ejercitar los métodos de trabajo propios de la ciencia y el contenido orientado.
- ☐ Orientar nuevas actividades de trabajo independiente.

Clase Encuentro de generalización de contenidos

Es la última fase en la relación entre los Encuentros anteriores, constituye un tipo de Encuentro que tiene como objetivos fundamentales que los estudiantes demuestren dominio de los métodos y técnicas de trabajo de cada asignatura, que les permiten desarrollar las habilidades necesarias para utilizar y aplicar de modo independiente los conocimientos científico- técnicos adquiridos durante los Encuentros anteriores.

En este tipo de Encuentro el profesor deberá atender a la realización de tareas, talleres y ejercicios integradores y deberá, entre otras tareas y puede pasar por los niveles de sistematización de los contenidos productivos y creativos según sea el tema.

- ☐ Comprobar el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos en el tema.
- ☐ Comprobar el dominio de los métodos y técnicas de trabajo del tema.
- ☐ Comprobar el nivel de generalización de los contenidos del tema.
- ☐ Orientar nuevas tareas que contribuyan a consolidar los contenidos estudiados.
- ☐ Planificar los contenidos y/o actividades necesarias para desarrollar en las consultas.

Las guías de estudio deberán elaborarse de manera que asuma las características específicas de cada tipo de Encuentro.

Para estos Encuentros, en los cuales el profesor se propone alcanzar en los estudiantes niveles de aplicación y de generalización, deben haberse propuesto y desarrollado Actividades No presenciales que suponen aplicación e integración que también deben aparecer en la guía de estudio.

Las Actividades presenciales y No presenciales diseñadas deben:

- Lograr la armonía entre la teoría y la práctica.
- Lograr la sistematicidad en el trabajo independiente y en la autopreparación de los estudiantes.
- Potenciar el desarrollo de las estrategias de aprendizaje incorporadas en la asignatura Aprender a aprender.
- Aprovechar al máximo las potencialidades que brindan las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones.

La efectividad de las Clases Encuentro radica en la autopreparación del estudiante, que constituye la forma fundamental de apropiación y sistematización de los contenidos, sobre la

base de la adecuada planificación, orientación y control del trabajo y el estudio independiente. Es por ello que la autopreparación del estudiante se erige como la forma organizativa fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje en la modalidad semipresencial.

CONCLUSIONES

1. Se ha definido la Carpeta de una asignatura para todos los cursos que se imparten en la modalidad semipresencial, como el sistema de materiales imprescindibles para el desarrollo efectivo del proceso de enseñanza aprendizaje y la componen el libro de texto básico, el programa analítico, la secuencia de actividades, la guía de estudio, los materiales del profesor, videos, montaje de la asignatura en plataforma Moodle.
2. Se ha caracterizado la Secuencia de Actividades como la descripción resumida de las Actividades (Presenciales y No presenciales) que debe realizar el estudiante en el proceso de aprendizaje, en el mismo orden en que estas deben ser ejecutadas por el mismo, para la consecución de los objetivos previstos.
3. Se ha destacado los fundamentos metodológicos de la guía de estudio en la modalidad semipresencial.
4. Se presenta una Alternativa metodológica para la realización de la Clase Encuentro en la modalidad semipresencial, teniendo en cuenta las peculiaridades de la enseñanza de la ingeniería, estableciendo 3 tipos de Clase Encuentro, de orientación, de ejercitación o práctico y de generalización de contenidos.

REFERENCIAS

Bases fundamentales de la reforma de la enseñanza superior. Gaceta oficial, 1962

Becerra Alonso, M. J. y otros: Habilidades básicas para el aprendizaje en la educación superior, editorial Félix Varela, cuba julio2002.

Castro, F. Discurso en la sesión de clausura del congreso pedagogía', la habana, 2003.

Hourruitiner, Silva, p: la universidad cubana: el modelo de formación, editorial Félix Varela, Cuba, 2006.

Rojas, Arce, C. El trabajo independiente de los alumnos. Su esencia y clasificación. Revista varona. Nº 1 pág.64, 1979.

Rodríguez, Ponce, MC y col. Importancia del trabajo independiente en la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas. Pedagogía universitaria. Vol. XVII no. 4 2012, la Habana, 2012.

Stuart Cárdenas, M. Guía de estudio de la asignatura “informática II” de la disciplina “procesos de información” de la carrera de ingeniería industrial, modalidad semipresencial. Editorial Félix Varela, Cuba, marzo 2009.

Suárez, R. Clara y col: Concepción didáctica de la universalización de la educación superior, editorial Félix Varela, Cuba, marzo 2009.

Vecino, Alegret, F. Intervención en el I taller la universidad en la batalla de ideas. La Habana, 2001.

Vega, Cruz G. El sistema de trabajo para la tarea “Álvaro Reynoso”, un puente para la enseñanza semipresencial de la ingeniería. La nueva universidad cubana, editorial Félix Varela, Cuba, 2006.

Educación para todos. Universalización de la educación superior cubana. La Habana. Ed. Pueblo y educación, 2007.

La necesidad de perfeccionar las orientaciones para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje en la modalidad semipresencial de las carreras de ingeniería: una propuesta de plantilla para las guías de estudiantes y profesores. Ponencia en el congreso universidad 2010, Cuba, 2010.

Tabla

Tabla No.1.Secuencia de actividades de la asignatura Informática II para la carrera de Ingeniería Industrial en la modalidad semipresencial (Tomado de Stuart, 2009, Pág.25)

Tema	Semana	Act.	Horas	Tipo	Contenidos básicos
Diseño de Algoritmos	1	<u>1</u>	2	AP	Introducción al desarrollo de aplicaciones. Diseño de algoritmos. Estructura Secuencial. Estructura Condicional.
		2	2	ANP	UML. Diagrama de Actividades. Diagrama de actividades UML para la representación de algoritmos.
		3	2	ANP	Casos de Estudio para el diseño de algoritmos. Estructura Secuencial. Estructura Condicional.
		4	1	AP	Casos de Estudio para el diseño de algoritmos. Estructura Secuencial. Estructura Condicional.
	2	5	2	AP	Diseño de algoritmos. Estructura Repetitiva. Algoritmos básicos.
		6	2	ANP	Casos de Estudio para la resolución de algoritmos. Estructura Repetitiva.
		7	1	AP	Casos de Estudio para la resolución de algoritmos. Estructura Repetitiva.
	3	8	1	AP	Casos de Estudio para la resolución de ejercicios.
		9	2	ANP	Casos de Estudio para la resolución de algoritmos.
		10	2	ANP	Casos de Estudio para la resolución de algoritmos.
		11	2	AP	PRUEBA PARCIAL

Figuras

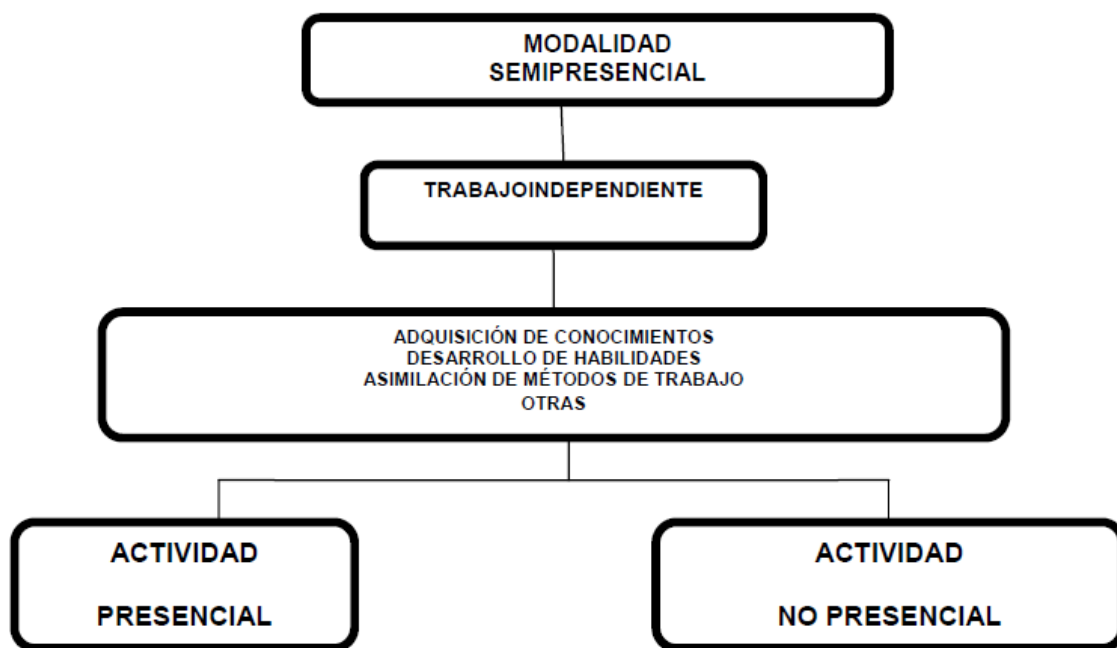


Figura 1 Estructura general del proceso de enseñanza-aprendizaje (elaborado por la autora)

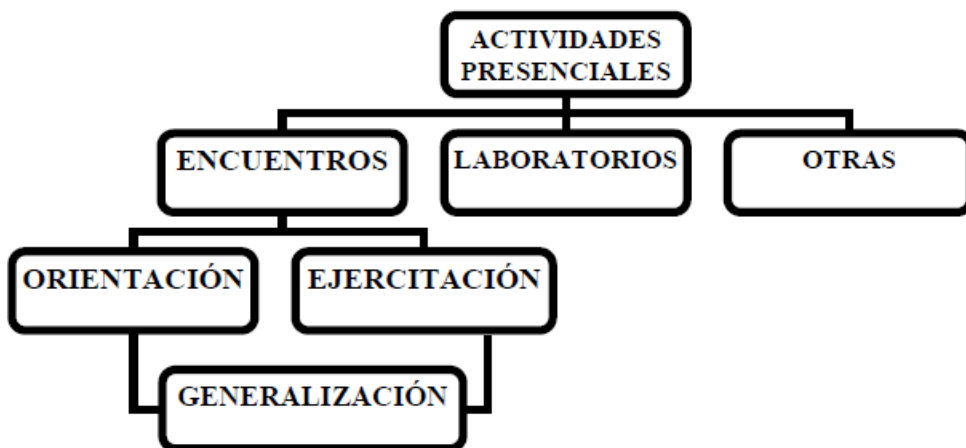


Figura 2 Tipos de actividades presenciales (elaborada por la autora)

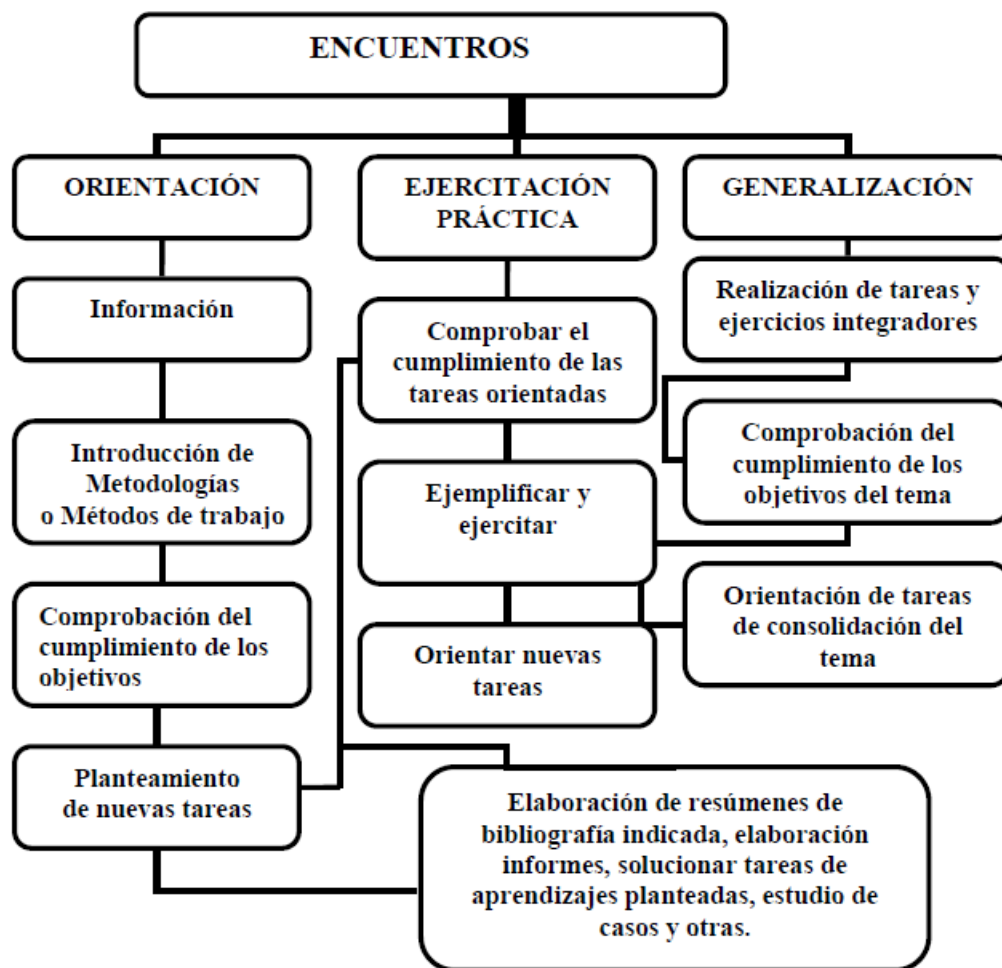


Figura 3 Tipos de Encuentros Presenciales (elaborada por la autora)

INFLUENCIA EN LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LICENCIATURA EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA

Araiza, MJ.¹, Pérez, T.², Dörfer C.³, Jardines, FJ.⁴, Catillo, R.⁵, Vázquez, B.⁶

123456 Universidad Autónoma de Nuevo León-FAcypa, "Monterey", México araizav@gmail.com;

mariateresaperez785@gmail.com; cdoerfer@gmail.com; francisco.jardinesg@uanl.mx;

rosalindacorpus@terra.com.mx; bevaz54@yahoo.com

Trabajo preparado para su presentación en el

Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL

Eje Temático: Investigación Educativa Interdisciplinaria

b. Innovación educativa, en el desarrollo de la formación integral en contextos presenciales,
virtuales y/o mixtos.

RESUMEN / ABSTRACT

La presente investigación tuvo como propósito analizar los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes que estaban cursando el primer año de la carrera en una universidad pública de México. Para identificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes fue utilizado el cuestionario Honey- Alonso de Estudios de Aprendizaje (CHAEA). El tipo de estudio que fue realizado es de tipo no experimental, ex post facto (Gall, Borg and Gall, 1996; Kerlinger y Howard, 2002). En el periodo académico de agosto del 2012 a junio del 2013. Los datos se obtuvieron del cuestionario aplicado a 1,272 estudiantes de 3 facultades, F1, F2 y F3 y fueron analizados a través del paquete SPSS versión 21, utilizando estadística descriptiva. Los resultados indican que predomina el estilo de aprendizaje reflexivo en los estudiantes de las 3 facultades con preferencia moderada según el Baremo General de Preferencia en Estilos de Aprendizaje (Alonso, Gallego y Honey, 2007), seguido por el pragmático, el teórico y por último se encuentra el activo.

Palabras Clave: Estilos de Aprendizaje, estrategias de aprendizaje, CHAEA, Educación Superior

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se pretende a través de un método formal y fundamentado, obtener información notable por parte de la población estudiantil que estudiaba el primer año de la carrera en Instituciones de Educación Superior (IES) y que nos permitiera conocer sus estilos de aprendizaje, en un estudio posterior se puede analizar sus estrategias de aprendizaje y las motivaciones en cuanto a su manera de aprender, con el fin de poner en marcha propuestas sensatas y operantes que permitan facilitar materiales y estrategias para la acción inmediata, al alcance del profesorado, que amplíen las capacidades y las posibilidades de los estudiantes y de esta manera buscar combatir el desánimo y la partida de estos jóvenes del ambiente estudiantil.

Día a día recibimos informaciones a través de distintos medios de comunicación sobre los resultados que presentan los sistemas educativos en los distintos países y sobre la calidad de la educación impartida. Hablar de calidad educativa es un tanto complejo, pues no se trata solo de presentar resultados estadísticos sobre el rendimiento académico de los participantes, sino que a través de diversos estudios verificar, validar e implementar acciones que coadyuven a la formación integral de los estudiantes a decir: el fomento de actitudes positivas, la promoción del trabajo colaborativo, que se funden actividades extraescolares y se fomenten los valores de la convivencia, el cuidado del medio ambiente, la dinámica relacional entre alumnado y profesorado, entre otras acciones que permitan formar ciudadanos socialmente responsables.

Las características actuales de la sociedad, la emergencia permanente de nuevos apremios derivados de demandas no satisfechas de los muchos sectores de la ciudadanía, generan la necesidad de redoblar los esfuerzos de las instituciones universitarias en la formación de

personas que sean ciudadanos responsables, líderes de valores democráticos, de tolerancia, honestidad, solidaridad y cohesión social.

Pero, hablar de estas concepciones es hablar de dimensiones cualitativas cuya finalidad debería ser determinar puntos inexcusables para desarrollar las capacidades de nuestros estudiantes, en aras a garantizar mejores resultados académicos. Esto implica hacer análisis de los elementos, factores, situaciones o variables más significativos en la consecución de buenos rendimientos y buscar obtener el máximo provecho de aquellos elementos, factores, situaciones o variables para optimizarlos en la mejora de los resultados escolares. Es decir, lo ideal sería buscar las estrategias, los materiales y las propuestas para la acción. De esta manera, si entre el conjunto de variables que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje somos aptos de descubrir algunas de ellas y estas son fundamentales y vertebrales, podríamos plantear algunas estrategias para consolidar dichas variables, mejorar el proceso y obtener, finalmente, rendimientos en nuestros estudiantes no sólo mejores, sino más satisfactorios.

Debido a que el nuevo modelo educativo de la institución objeto de estudio establece la necesidad de preparar personas en el modelo por competencias, el cual se instituye desde un enfoque holístico en el desarrollo favorable de habilidades, conocimientos y actitudes que permitan a los estudiantes insertarse apropiadamente en el ámbito laboral y adaptarse a los cambio y demandas sociales. (Marín, 2003). Se considera necesario abordar el aprendizaje basado en los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser, (Delors, 1996). Esto es, precisamente, lo que en este estudio se pretende demostrar: es decir, que a partir de la valoración que hace el propio estudiante de su proceso de aprendizaje se analice y se proponga las distintas formas de instrumentar técnicas de

optimización de los elementos o variables que aparecen como puntos a considerar como los determinantes de los rendimientos académicos.

Se considera que un evento importante para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje es el auge que ha adquirido en los últimos años los Estilos de Aprendizaje en instituciones de Educación Superior, por ello pretendemos en esta primera indagación conocer y analizar como aprenden los estudiantes.

Este estudio proyecta medir los estilos de aprendizaje de los estudiantes para clasificarlos en un estilo determinado, y además identificar el estilo o estilos que prevalecen en la forma de aprender de cada uno de ellos. Con esto, se pretende buscar los elementos clave que permitan desarrollar en los estudiantes los otros estilos que no tenga bajo su dominio y que también deben ayudarles en su formación.

Este es un estudio precedente de un estudio mayor en el que se pretenderá correlacionar los estilos de aprendizaje con estrategias de aprendizaje, con motivación, con estrategias y roles de los profesores en la enseñanza entre otras variables relevantes que impactan en el proceso enseñanza-aprendizaje.

En definitiva, este primer estudio tiene dos objetivos esenciales el primero es conocer las preferencias de los estilos de aprendizaje de un grupo de estudiantes universitarios pertenecientes a distintas carreras F1, F2 y F3, mediante el cuestionario CHAEA, y segundo a través de este conocimiento buscar crear propuestas que permitan ampliar las competencias del alumnado para que el desarrollo de su aprendizaje sea más motivador, más sencillo y más eficaz.

JUSTIFICACIÓN

Todos los estudiantes aprenden, pero no todos lo hacen de la misma manera. Los investigadores educativos han postulado que cada uno tiene un estilo de aprendizaje. Este artículo examina cómo la variabilidad se refleja en el estilo de aprendizaje de los estudiantes de acuerdo a su carrera o perfil profesional que han escogido al ingresar a nivel superior.

Por otro lado, para apoyar y fortalecer los conocimientos de los estudiantes con los nuevos métodos de enseñar, de aprender y de evaluar demandados por la llamada sociedad del conocimiento, se requiere seguir trabajando sobre cuestiones relevantes para potenciar los procesos pedagógicos y didácticos de la educación. En el ámbito educativo, sobre todo en las Universidades los profesores enfrentan el desafío de formar profesionales competentes, motivados, críticos, tomadores de decisiones, capaces de adaptarse a las exigencias de una sociedad marcada por el cambio. Mediante el conocimiento de los estilos de aprendizaje de los estudiantes se ambiciona desarrollar propuestas que permitan mejorar de las actividades docentes que, sin duda, deberían de contribuir a desarrollar en los estudiantes un rendimiento educativo más eficaz.

MARCO TEÓRICO

Existen en la literatura diferentes estilos de aprendizaje / preferencias y definiciones de estilos de aprendizaje. El estilo de aprendizaje es un tema recurrente de gran importancia para la investigación educativa.

Los investigadores han reconocido a lo largo del tiempo que los alumnos tienen diferentes estilos cognitivos y de procesamiento de información, estrategias habituales que determinan el modo típico de este de percibir, recordar, pensar y resolver problemas (Messick,

1976). En un estudio de estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios en diversas disciplinas Canfield (1988) reportó diferencias significativas entre los grupos de estudiantes inscritos en distintas carreras.

Cada persona tiene su propio método de recolección, procesamiento de información y de resolver problemas en situaciones del día a día. Estas habilidades cognitivas personales son adquiridas en el trayecto de un largo proceso de socialización y generalmente son llamados “estilos de aprendizaje” (Reynolds, 1997; Riding 2005) afirmaban que los estudiantes no son iguales y que las diferencias individuales intervienen tanto en su aprendizaje como en su progreso docto.

El discernimiento de su propio estilo de aprendizaje puede llevar al estudiante a la mejora de su aprendizaje y a centrarse en optimizar sus puntos más débiles. El análisis de los estilos de aprendizaje también es útil para comunicar a las instituciones del proceso enseñanza-aprendizaje y como este, puede ser manejado como un instrumento para mejorar el logro y la inclusión. (DFES, 2004; Rose & Nicholl, 1997).

Los estilos de aprendizaje, sin embargo, son un concepto sombrilla que reúne a diversas escuelas de pensamiento (Butler, 1986), que comparte la creencia de que los estudiantes aprenden mejor cuando se les da la oportunidad de aprender, manejar información y comunicarse de una manera que se sientan más cómodos (Palloff, R & Pratt, K 2007). Como resultado, se han desarrollado diversos modelos para explicar estas diferencias individuales en el aprendizaje.

Se tiene entonces, que los estilos de aprendizaje son rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que funcionan como indicadores de cómo se percibe, se interrelaciona y responde a un ambiente de aprendizaje (Alonso, Gallego y Honey, 2007). Para Honey y Mumford (2006) hay cuatro estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático.

Alonso, Gallego y Honey (1997, p.62) afirman que los estudiantes, en los distintos niveles educativos, aprenden con mayor efectividad cuando se les enseña acorde a sus estilos de aprendizaje predominantes; este supuesto, surgió a partir de un estudio de la relación rendimiento académico y estilos de aprendizaje.

Por lo anterior, el objetivo del presente estudio fue describir los estilos de aprendizaje – según Honey y Mumford (2006) de los alumnos del primer año de Nivel Superior de 3 diferentes facultades, F1, F2 y F3 pertenecientes a la Universidad Autónoma de Nuevo León, comparando sus preferencias de acuerdo con la formación profesional.

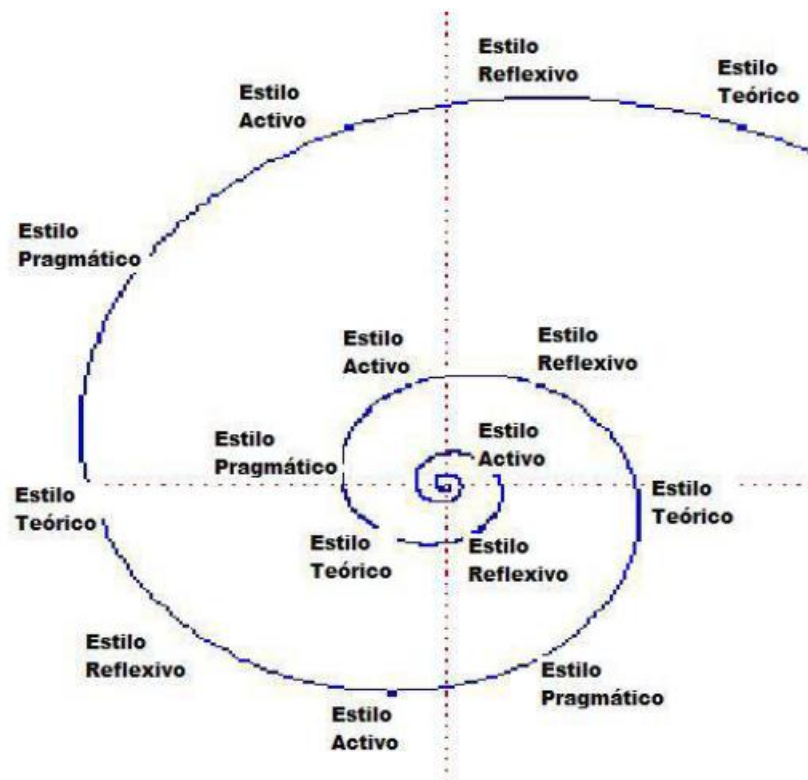


Figura 1. Estilos de Aprendizaje según Alonso, Gallego y Honey (1997: 62).

Honey y Mumford (1986) llegaron a la conclusión de que existen cuatro estilos de aprendizaje, que a su vez responden a las cuatro fases de un proceso cíclico de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático.

“Activos: se basan en las experiencias, son de mente abierta, y se entusiasman fácilmente en situaciones novedosas. Les gustan las experiencias inmediatas y su filosofía es: “probaré cualquier cosa una vez”.

Tienden a actuar primero y a considerar las consecuencias después. Son muy activos y se involucran fácilmente con los demás centrando a su alrededor todas las actividades.

Reflexivos: revisan y meditan las experiencias y observan éstas desde diferentes perspectivas.

Realizan una completa recopilación y análisis detenido de información sobre experiencias. Su filosofía es ser cauto y prefieren estar en segunda fila en cualquier reunión o discusión. Disfrutan observando y escuchando a los demás, siguiendo el rumbo de la discusión sin intervenir hasta que se han adueñado de la situación. Tienden a adoptar un perfil bajo.

Teóricos: ven los problemas de una manera lógica ascendente paso por paso. Tienden a ser perfeccionistas y ordenan las cosas en un esquema racional. Les gusta analizar y sintetizar basándose en hipótesis, principios, teorías, modelos y pensamientos sistemáticos. Su filosofía es: “Si es lógico es bueno”. Intentan ser independientes, analistas y dedicados a objetivos racionales antes que a subjetivos o ambiguos.

Pragmáticos: son expertos probando ideas, teorías y técnicas para ver si funcionan. Regresan de cursos de directivos con nuevas ideas que quieren poner en práctica. Su filosofía es: “Si funciona es bueno”. Descubren el aspecto positivo de nuevas ideas y buscan experimentar aplicaciones. Son impacientes durante discusiones que teorizan. Son esencialmente prácticos para tomar decisiones y resolver problemas.”

Para lo anterior se describieron las siguientes hipótesis

Hipótesis

H0: Los estudiantes de las facultades de la Institución de Educación Superior Pública, que cursan el primer año, tienen preferencias similares en cuanto a Estilos de Aprendizaje.

H1: Los estudiantes de las facultades de la Institución de Educación Superior Pública, que cursan el primer año, tienen preferencias diferentes en cuanto a Estilos de Aprendizaje.

Hi: Los estudiantes aprenden de diversas formas por lo que es importante identificar el estilo de aprendizaje de acuerdo a su área de conocimiento.

MÉTODO

Muestra

Los participantes en este estudio fueron alumnos que reciben clases en el primer año de sus carreras a nivel superior en una Universidad Pública. El tipo de estudio que fue realizado es de tipo no experimental, ex post facto (Gall, Borg and Gall, 1996; Kerlinger y Howard, 2002). El periodo académico fue de agosto 2012 – junio del 2013, y se aplicó el cuestionario a los alumnos que cursaban el primer año de tres facultades F1, F2, y F3. La muestra se decidió por conveniencia y estuvo conformada por estudiantes de ambos sexos.

Instrumento

El instrumento utilizado fue el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA; Alonso, Gallego & Honey, 1997). Consta de 80 ítems con opción dicotómica de respuesta; representando a cada uno de los cuatro estilos de aprendizaje conformados en grupos de 20 ítems distribuidos aleatoriamente. Los participantes fueron contactados en su salón de clases y la encuesta se les aplicó de manera presencial un total de 1,272 encuestas fueron completadas.

Análisis de datos

Posteriormente los datos fueron capturados en un archivo en Excel y analizados usando el SPSS Statistics versión 21, utilizando estadística descriptiva, para realizar la comparación de los estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico y pragmático) usando la variable género masculino y femenino. Posteriormente se aplicó el Baremo General de Preferencia en Estilos de Aprendizaje (Alonso, Gallego y Honey, 2007), el cual indica que en cada estilo de aprendizaje pueden manifestarse preferencias “muy alta”, “alta”, “moderada”, “baja” o “muy baja” (ver tabla 1). Finalmente, se aplicó como primer criterio de comparación la suma de las proporciones obtenidas en las preferencias “muy alta” y “alta” y, como segundo criterio, la suma de las proporciones obtenidas en las preferencias “muy baja” y “baja” para definir el grado de predominio.

Tabla 1. Baremo general de preferencia en estilos de aprendizaje

Estilo de aprendizaje	Preferencia				
	Muy baja 10%	Baja 20%	Moderada 40%	Alta 20%	Muy alta 10%
<i>Activo</i>	0 – 6	7 – 8	9 – 12	13 - 14	15 – 20
<i>Reflexivo</i>	0 – 10	11 – 13	14 – 17	18 – 19	20
<i>Teórico</i>	0 – 6	7 – 9	10 – 13	14 – 15	16 – 20
<i>Pragmático</i>	0 – 8	9 – 10	11 – 13	14 – 15	16 – 20

Fuente: Alonso, Gallego y Honey (2007)

RESULTADOS

Descripción de la muestra.

El cuestionario CHAEA fue contestado por 1,272 estudiantes de tres facultades, F1, F2 y F3, en la Universidad Autónoma de Nuevo León. De los cuales, 612 (48.1%) fueron contestados

por el género femenino, 413 (32.5%) fueron contestados por el género masculino y 247 (19.4%) fueron cuestionarios perdidos.

Tabla 2. Muestra por género

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Femenino	612	48.1	59.7	59.7
	Masculino	413	32.5	40.3	100.0
	Total	1025	80.6	100.0	
Perdidos	Sistema	247	19.4		
Total		1272	100.0		

Fuente propia

La proporción en que participaron las distintas facultades fueron: F1 642 (50.5%), F2 151 (11.9%), F3 232 (18.2%) y 247 (19.4%) cuestionarios fueron perdidos.

Tabla 3. Estilos de Aprendizaje de las 3 Facultades – F1,F2 y F3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	F1	642	50.5	62.6	62.6
	F2	151	11.9	14.7	77.4
	F3	232	18.2	22.6	100.0
	Total	1025	80.6	100.0	
Perdidos	Sistema	247	19.4		
Total		1272	100.0		

Fuente propia

El mayor porcentaje de los participantes se ubicó en un rango de los 17 a 19 años (71%), siendo la edad mínima de 17 años y la máxima de 26 años. El promedio de edad de los participantes fue de 18.27 años.

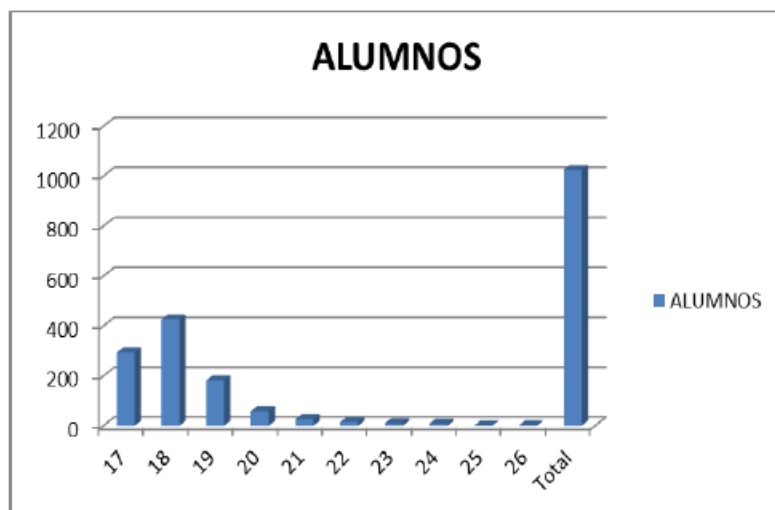


Figura 2. Edad de alumnos vs. Participación

Alfa de Cronbach

Se evaluaron las características psicométricas del instrumento en una muestra de 1,272 estudiantes universitarios en tres diferentes facultades, F1, F2 y F3. La confiabilidad del instrumento se obtuvo mediante el cálculo del Alfa de Cronbach con los 80 ítems (0,751), evidenciando una fuerte consistencia interna entre los ítems y para cada tipo de aprendizaje siendo los resultados individuales por cada tipo de instrumento el siguiente activo 0,588, pragmático 0,550, teórico 0,585 y reflexivo 0,534 y se concluyó que la consistencia interna era aceptable.

Tabla 4. Comparativo de Alfa de Cronbach Global vs Estilos de Aprendizaje

Estadísticos de fiabilidad Global		Activo		Pragmatico		Teorico		Reflexivo	
Alfa de Cronbach	Numero de elementos (NE)	Alfa de Cronbach	NE	Alfa de Cronbach	NE	Alfa de Cronbach	NE	Alfa de Cronbach	NE
0.751	80	0.588	20	0.55	20	0.585	20	0.534	20

Fuente propia

Estilos de aprendizaje de las 3 Facultades

El estilo de aprendizaje predominante en las tres facultades, F1, F2, F3 fue el estilo reflexivo (= 14.5), seguido por el pragmático (= 13.8), teórico (= 13.6) y activo (= 12.7) (ver gráfico 2), con una preferencia moderada en cada estilo de acuerdo al baremo general del CHAEA.

Tabla 5. Estilo de Aprendizaje Global de las tres – F1, F2 y F3
Escala: APRENDIZAJE

TIPOS DE APRENDIZAJE	Facultades	Media	Varianza	N de elementos
ACTIVO	F1,F2,F3	12.7	9.0	20.0
PRAGMATICO	F1,F2,F3	13.8	7.6	20.0
TEORICO	F1,F2,F3	13.6	8.4	20.0
REFLEXIVO	F1,F2,F3	<u>14.5</u>	8.1	20.0

Fuente Propia

Comparación de estilos de aprendizaje por género: Femenino y Masculino de las tres facultades

Para el género masculino el estilo de aprendizaje es reflexivo (= 15.70) con una preferencia de aprendizaje llegando a alto, mientras que el género femenino se encuentra en este estilo en (=5.28) que se establece como una preferencia moderada. En cuanto al aprendizaje teórico el comportamiento más alto fue para el género masculino (=13.91) y para el género femenino fue (=13.29). El estilo pragmático mostró también que predominó el género masculino con (=14.20) y el femenino con (=13.53). El único estilo de aprendizaje en el que el género femenino se comportó más alto fue el aprendizaje activo (=12.63) mientras que el masculino con una leve diferencia nos arrojó (=12.56). En resumen se marca una preferencia al estilo reflexivo para los dos géneros, moderada a casi alta de acuerdo al baremo general del CHAEA.

Tabla 6. Estilos de Aprendizaje por Genero: Femenino - Masculino

TIPOS DE APRENDIZAJE	Genero (Femenino o Masculino)	Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
ACTIVO	Femenino	12.63	9.033	3.005	20
	Masculino	12.56	9.631	3.103	20
PRAGMATICO	Femenino	13.53	7.436	2.727	20
	Masculino	14.20	7.613	2.759	20
TEORICO	Femenino	13.29	7.835	2.799	20
	Masculino	13.91	6.634	2.576	20
REFLEXIVO	Femenino	15.28	9.133	3.022	20
	Masculino	15.70	7.986	2.826	20

Fuente propia

Comparación de estilos de aprendizaje entre Facultades: F1, F2 y F3.

Para las tres facultades el estilo de aprendizaje predominante que muestra la investigación fue el reflexivo, la F3 obtuvo (= 14.78) la F1 (=14.49) y la F2 (= 13.93) con una preferencia de F3 de aprendizaje reflexivo llegando a alto, mientras que el F2 obtuvo la menor media. En resumen para este grupo de Facultades se marca una preferencia del estilo reflexivo y en extremo está el tipo de aprendizaje Activo.

Tabla 7. Estilo de Aprendizaje Detallado de las tres – F1, F2 y F3

TIPOS DE APRENDIZAJE	FACULTADES	Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
ACTIVO	F1	12.81	9.455	3.075	20
	F2	12.96	8.067	2.84	20
	F3	12.53	7.781	2.789	20
PRAGMATICO	F1	13.84	8.169	2.858	20
	F2	12.91	7.177	2.679	20
	F3	13.87	6.511	2.552	20
TEORICO	F1	13.87	8.017	2.831	20
	F2	12.53	9.948	3.154	20
	F3	13.68	7.627	2.762	20
REFLEXIVO	F1	14.49	7.961	2.822	20
	F2	13.93	8.464	2.909	20
	F3	14.78	7.915	2.813	20

Fuente propia

CONCLUSIONES

De acuerdo con las preferencias evidenciadas en los estilos de aprendizaje, se concluye que los alumnos de las tres facultades, F1, F2, F3, de la Universidad Autónoma de Nuevo León, durante su proceso de aprendizaje es el Reflexivo ya que prefieren adaptar e integrar las observaciones dentro de teorías lógicas y revisan y meditan las experiencias y observan éstas desde diferentes perspectivas. Realizan una completa recopilación y análisis exhaustivo de información sobre experiencias. Su filosofía es ser cauto y prefieren estar en segunda fila en cualquier reunión o discusión. Es decir, disfrutan observando y escuchando a los demás, siguiendo el rumbo de la discusión sin intervenir hasta que se han adueñado de la situación. Tienden a adoptar un perfil bajo buscando también la aplicación práctica de las ideas. Por otro lado, no prefieren implicarse en nuevas experiencias, ni considerarlas y observarlas desde diferentes perspectivas. Por lo que las preferencias manifiestan el alto predominio del estilo

reflexivo en todas y cada una de las diversas agrupaciones de los alumnos ya sea por género y facultad abordados en el estudio. Manifestándose también, pero en menor medida, el estilo pragmático.

Ahora bien, si se considera a las preferencias en los estilos de aprendizaje como un importante factor para desarrollar programas de formación docente, se recomienda que la Universidad Autónoma de Nuevo León para las tres facultades en estudio, F1, F2 y F3 promueva aquellos programas en donde se favorezca el desarrollo de los estilos reflexivo y pragmático.

En cuanto a la hipótesis de investigación no hubo diferencia en cuanto a los estilos de aprendizaje, los estudiantes mostraron una preferencia hacia el estilo reflexivo independientemente de sus áreas de conocimiento en las que se desenvuelven.

REFERENCIAS

- Alonso, C. (1992). Análisis y Diagnóstico de los Estilos de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios. Tomo I. Madrid: Colección Tesis Doctorales. Editorial de la Universidad Complutense.
- Alonso, C.; Gallego D.; Honey, P. (1994). Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Alonso, Gallego D.J. & Honey, (2007). Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora. España: Ediciones Mensajero. (1997, p.62)

Canfield, A. (1988). Learning Styles Inventory Manual. Western Psychological Services, Los Angeles, CA.

DFES (2004). Pedagogy and practice: Teaching and learning in secondary schools: Unit 19: Learning styles. London: Department for Education and Skills.7

Marín, R. (2003). El Modelo Educativo de la UACH: Elementos para su Construcción. México: UACH/Dirección Académica.

Delors, Jacques et al. (1996). Learning: The Treasure Within. Paris, UNESCO.

unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdfHoney & Munford (2006)

Gall, M; Borg, W. y Gall, J. (1996). Educational research. An introduction (6 ed.). USA, New York: Logman Publisher.

Honey & Mumford, (1996) "Effective learners in action learning sets", Employee Counselling Today, Vol. 8 Iss: 6, pp.3 - 10Munford (1986)

Gall, Borg and Gall 1996; Kirlinger y Howard, 2002 Messick, S. (1984). The nature of cognitive styles: Problems and promise in educational practice. Educational Psychologist, 19 (2), pp. 59-74.

Reynolds, M. (1997). Learning styles: A critique. Management Learning, 28, pp.115–133.

Riding, R.; Rayner, S. (1999a). Cognitive styles and learning strategies: Understanding style differences in learning and behavior. London: David Fulton Publishers.

Riding, R.; Rayner, S. (1999b). New Perspectives on Individual Differences – Cognitive Styles. Stanford: Conn: Ablex.

Rose, C. & Nicholl, M. J. (1997). Accelerated learning for the 21st Century: The six-step plan to unlock your master-mind. USA: Dell.

Palloff, R & Pratt, K (2007). Building online learning communities: Effective strategies for the virtual classroom. San Francisco: Jossey-Bass.

LA PEDAGOGÍA SOCIAL: UNA PEDAGOGÍA SIN PAREDES, EXPERIENCIA DE EXTENSIÓN COMUNITARIA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COSTA RICA

Jiménez R.¹; Segura S.¹; León H.¹; Rodríguez E.²; Madrigal M.²

1Universidad Nacional San José, Costa Rica;

2Área de Salud-Alajuela Oeste, Caja Costarricense de Seguro Social, San José, Costa Rica
rejc21@yahoo.com; silvia.segura.esquivel@una.cr; heidyleon75@gmail.com; drojas25@gmail.com;
dradamarismadrigal@gmail.com

Trabajo preparado para su presentación en

Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL

Eje Temático: Investigación Educativa Interdisciplinaria

Sublínea de Investigación:

b. Innovación educativa, en el desarrollo de la formación integral en contextos presenciales,
virtuales y/o mixtos.

RESUMEN

La ponencia versa sobre el proyecto integrado (investigación y extensión) “La pedagogía social: Una pedagogía sin paredes. Acciones pedagógicas para el mejoramiento de los indicadores de salud en las poblaciones que atienden los Equipos Básicos de Atención Integral en el Área de Salud Alajuela Oeste (EBAIS)”, de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA); el objetivo fundamental es crear propuestas pedagógicas que nazcan del trabajo conjunto de funcionarios de la UNA, estudiantes de las carreras en pedagogía y educación especial, en conjunto con los integrantes de los EBAIS. Tiene como finalidad mejorar algunos de los indicadores de salud integral de las cinco poblaciones elegidas y atendidas por este servicio médico, que se vinculan con la atención primaria de la salud; no obstante, debido a su baja

capacidad de personal y a la carencia de formación en Pedagogía, en estos momentos lo que se desarrolla en realidad es una atención a personas enfermas, según la opinión de Rodríguez (2012). Con dicha propuesta se pretende probar que la Pedagogía Social posee los instrumentos teórico-metodológicos en los espacios no formales, para dar respuesta a las necesidades de los EBAIS en el campo de la atención primaria. Actualmente, uno de los hallazgos más importantes es la necesidad de formar pedagógicamente la figura del Asistente Técnico de Atención Primaria (ATAP), ya que, por su vinculación con la comunidad requiere de herramientas socio-históricas y culturales, además de pedagógicas que le permitan que su labor sea más práctica en la atención primaria.

INTRODUCCIÓN

El proyecto Pedagogía Social: una pedagogía sin paredes, en su planteamiento inicial pretende el mejoramiento de los indicadores de salud de las poblaciones que atienden los EBAIS, (cabe señalar que los EBAIS no son lugares físicos, sino se trata de equipos profesionales en el área de la salud: médico, enfermera, técnico de archivos secretariales, asistente técnico de atención primaria, en algunos casos técnico en farmacia), mediante la construcción de acciones pedagógicas y propositivas vinculadas a la Pedagogía Social. Asimismo, se proyecta favorecer las acciones educativas ya existentes de los EBAIS, así como, crear nuevas propuestas que logren impactar en la calidad de vida de los habitantes.

Cabe señalar, que muchas de las problemáticas que son atendidas por los EBAIS son específicas de cada comunidad y la solución no es eminentemente médica, sino más que nada son problemas educativos en salud. De esa forma, el proyecto trata de diagnosticar dichas problemáticas, intervenirlas mediante la creación de propuestas pedagógicas y darles una

solución preventiva y oportuna para mejorar indicadores de salud integral y educación de las diferentes comunidades del Área de Salud Alajuela Oeste; la cual fue seleccionada por el grupo investigadores debido a las diferentes manifestaciones de la diversidad que presenta entre las que se pueden mencionar: pobreza, desempleo, ruralidad, marginalidad, bajos niveles de alfabetización, población migrante, saneamiento ambiental, desatención del adulto mayor, segregación por discapacidad, entre otros (Rodríguez (2012).

Por otra parte, siguiendo los principios teóricos de la Pedagogía Social el proyecto busca crear teoría en la acción, dicho tipo de pedagogía se caracteriza por la praxis, es decir se basa en una episteme acción-reflexión-acción; de esta manera, la teoría surge de los procesos reflexivos luego del trabajo de campo. En ese sentido, el proyecto genera un aporte teórico a la Pedagogía Social, campo práctico en el que se está incursionando en el país. Aunado, se considera todo el acervo teórico-metodológico, fundamental para ingresar en el campo de la Pedagogía Social, de esa forma, este nuevo proyecto que aquí se plantea tiene una base de más de 10 años de investigación del saber pedagógico lo cual faculta esta nueva meta de llevar dichos conocimientos a campos nuevos, a ámbitos no escolarizados y hacer de la teoría acción viva que favorezca a nuevos sectores sociales. Es importante destacar que el proyecto vincula a estudiantes de la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II Ciclos de la Educación General Básica, así como, de Educación Especial con énfasis en Integración, en sus horas prácticas y mediante los Trabajos Finales de Graduación, propuestas investigativas que abordarán diversas problemáticas identificadas en el trabajo de campo en su etapa diagnóstica.

Además, el vínculo con una Institución autónoma como lo es la Caja Costarricense del Seguro Social (CCSS), instancia nacional que tiene el compromiso de la salud costarricense; entre otros aportes se espera contribuir con la profundización de una nueva orientación

pedagógica, así como, la investigación de la Pedagogía Social en el campo y las acciones de extensión a comunidades vulnerables del país. No obstante, los retos y desafíos son impostergables y los tiempos cambian, las autoridades universitarias se dirigen a nuevos espacios de acción, ya que, se considera que el objeto de estudio de la Pedagogía Universitaria requiere una renovación y explorar un más allá de las paredes universitarias.

Es importante indicar que este proyecto nace como producto de un proceso de maduración académica generada en el tiempo, el cual contempla los siguientes antecedentes:

1. Desde el año 2002, un grupo de académicos de la DEB inició el trabajo en proyectos vinculados con el estudio de la Pedagogía Universitaria, en dicho proyecto se clarificó, estudió y profundizó en el análisis del Modelo Pedagógico, llegando incluso a integrar la Comisión que definió el Modelo Pedagógico de la UNA.
2. En ese mismo sentido otro de los antecedentes hunde sus raíces en la propuesta del Posgrado en Pedagogía con énfasis en Diversidad en los Procesos Educativos, la cual también contó con la presencia de académicos que integran este proyecto. De esa forma un académico fue el coordinador del posgrado y formulador del plan de estudios y dos de las integrantes son graduadas de dicho programa.
3. Cabe señalar, además que durante el II ciclo 2011, la dirección de la DEB, ha desarrollado una política de incursionar en otras áreas de la pedagogía orientando sus acciones a una pedagogía social y a vincularse con el sector de atención primaria de la salud del país. De esa forma el curso de Proyecto Educativo de Aula (Curso de práctica del Bachillerato en Pedagogía con énfasis en I y II ciclos de la EGB). Fue orientado al trabajo con aspectos sociales, comunales y con el concepto de hábitos saludables. La práctica del 2011, provocó que dos de los académicos que integran el equipo propuesto para este proyecto, desarrollaran con los estudiantes de la carrera

vínculos y experiencia de campo con las comunidades urbano marginales y zonas vinculadas con la economía agrícola transnacional.

4. Además, como parte de la dinámica del curso, se organizaron los conversatorios sobre Pedagogía y Salud que se realizaron durante el II ciclo 2011, en el cual se convocó a cerca de 5 conversatorios con varios profesionales en salud y se estableció la necesidad de que la Pedagogía incursionara en dichos ámbitos. Fue a través de éstos que se empezaron a lograr vínculos fundamentales con la Caja Costarricense del Seguro Social.

5. En ese mismo sentido, dos de los académicos que integran el equipo de este nuevo proyecto participaron como ponentes en el I Encuentro Nacional y el V Internacional sobre Universidades promotoras de la salud "Comunidades Universitarias construyendo Salud", llevado a cabo en San José, Costa Rica, en octubre del 2011, donde se presentó la ponencia "Promoción de la Salud Integral en Espacios Pedagógicos Formales y No Formales desde la Integración y Acción Estudiantil Universitaria: hacia la generación de una pedagogía para la salud integral".

6. Además, los académicos que formulan este proyecto participaron en la Jornadas de la Academia Médica de Costa Rica realizada en octubre del 2011, en el Colegio de Médicos de Costa Rica, la cual versó sobre la importancia de la Atención primaria de la Salud, en ese marco se participó como expositores con la ponencia "La Pedagogía en la Atención Primaria de la Salud", sobre el papel de la Pedagogía en el campo de la mediación para favorecer el trabajo educativo de los médicos en el sector de atención primaria de la Salud.

7. Durante el I ciclo 2012, se han realizado sesiones de trabajo con profesionales de la salud, las mismas fueron realizadas en el Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE), incluyen los siguientes temas: Farmacodependencia y educación, Epidemiología y educación, educación y salud programas del Hospital de la provincia de Heredia, la dinámica organizacional

y Educativa de los EBAIS en el Área de Salud de Alajuela Oeste. Dichas jornadas han provocado la madurez suficiente de los académicos involucrados en esta propuesta para poder desarrollar un proyecto de gran impacto social, que nutre directamente el área de la Pedagogía.

8. De esa forma, el proyecto vincula la formulación de una nueva oferta, la relación con estudiantes de la carrera de Pedagogía en I y II Ciclos, la profundización de una nueva orientación pedagógica, el vínculo con una instancia nacional como lo es la Caja Costarricense del Seguro Social (CCSS), la investigación de la Pedagogía Social en el campo y las acciones de extensión a comunidades del Área de Salud Alajuela Oeste.

De la fecha mencionada a la actualidad han pasado más de una década, en los cuales se ha seguido estudiando diferentes dimensiones de la Pedagogía. No obstante, los tiempos, cambian, los retos son nuevos y las apuestas de las autoridades universitarias se dirigen a nuevos retos. Es así como los integrantes del proyecto decide asumir nuevos retos y conformar un nuevo equipo académico e incursionar en los ámbitos de la Pedagogía Social y las relaciones que esta tiene con el área del trabajo en comunidades en el ámbito de la salud.

MARCO TEÓRICO

El principal corpus teórico que sustenta el proyecto lo es la Pedagogía Social, la cual es entendida por Pérez (2003) como una ciencia que trata de aplicar los conocimientos (el saber) a la praxis (cómo hacer). No se trata tan solo de una herramienta tecnológica, sino que intenta aplicar los conocimientos a la mejora de la acción con una finalidad educativa.

No se alude tan solo a herramientas y recursos como meros instrumentos, sino que la Pedagogía Social puede considerarse desde la perspectiva tecnológica, ya que se orienta a la resolución de problemas socioeducativos (p.115).

Por otra parte, uno de los grandes desafíos socio-educativos tanto del proyecto como de la sociedad es el que se vincula con el sector salud y concretamente con la atención primaria de la salud. Por tal razón, las poblaciones de la mayoría de las regiones del país carecen de una cultura educativa para la prevención de los estados de enfermedad. Eso hace que el sistema de salud se deteriore, ya que, enfermedades que pueden prevenirse con un adecuado manejo educativo, van creciendo y multiplicándose, lo que hace que aumente el número de personas que acuden a las clínicas y centros hospitalarios, es decir los gastos en que recaen tanto el nivel secundario y terciario de la salud tienen su solución en un adecuado trabajo en el nivel primario. Además, se debe considerar la reducción de costos que lo anterior representa para el sector salud del país. Por su parte, la pedagogía social, al ser una pedagogía de la acción, y por su posibilidad de trabajo en ámbitos escolarizados y no escolarizados, es la llamada a aportar su bagaje teórico y metodológico en diferentes espacios socio-educativos, siendo el sector salud uno de ellos, tal y como lo señala Pérez (2003, p.180).

El otro pilar teórico inicial del proyecto lo es el concepto de educación para la salud, el cual se sintetiza según Vargas (2011) como “actividad educativa diseñada para ampliar los conocimientos individuales y los de la población, respecto a la salud. En el pasado estuvo ligada a la prevención de la enfermedad; sin embargo, en el presente se le vincula más con la promoción de la salud, para fomentar conductas saludables personales, en grupos, organizaciones y comunidades” (p.11).

Por su característica de actividad educativa, la educación para la salud entra en el ámbito del objeto de estudio de la pedagogía y más concretamente de la pedagogía social. Como bien lo señala Vargas, 2000, la educación para la salud se vincula con el término atención integral de la salud, es decir la pedagógica social, se tiene que vincular o tener dentro de sus metas la

consecución de una adecuada atención integral de la salud, la cual se entiende como “aquella que debe partir de la concepción de salud como un proceso de construcción social y, por lo tanto, debe tomar en consideración los diversos determinantes del proceso de salud-enfermedad en los ámbitos biológico, económico, ecológico, psicosocial y otros, y de los diferentes grupos sociales. Incluye actividades de promoción, prevención, curación y rehabilitación de la salud” (Vargas, 2011. p. 11).

De acuerdo con el autor, queda claro que la atención integral de la salud es un ámbito donde el profesional en salud requiere del apoyo y trabajo conjunto con otras ciencias, siendo la pedagogía social una de las llamadas a fortalecer las metas de la atención integral. Asimismo, la participación de otras ciencias para el logro de un adecuado estado saludable se verifica con mayor claridad en el concepto que expone Vargas (2011) sobre promoción de la salud el cual se conceptualiza como “aquella serie de actividades o tareas que consiste en proporcionar a los pueblos los medios necesarios para mejorar la salud y ejercer un mayor control sobre la misma. Para alcanzar un estado adecuado de bienestar físico, mental y social, un individuo o grupo debe ser capaz de identificar y realizar sus aspiraciones, de satisfacer sus necesidades y de cambiar o adaptarse al medio ambiente (...) (p.11).

Se trata por tanto de un concepto positivo, que acentúa los recursos sociales y personales, así como, las aptitudes físicas. Por consiguiente, dado que el concepto de salud como bienestar trasciende la idea de formas de vida sanas, la promoción de la salud no concierne exclusivamente al sector sanitario.

Por tanto, el binomio pedagogía social y educación en salud, son partes que se unen mediadas por el concepto de aprendizaje, este es entendido como los procesos que realizan los seres vivos para mantener dicha condición. El aprendizaje se da para lograr un estado vital, de

vida total, integral, de armonía. De lo anterior se desprende el concepto de nodo problematizador, el cual se entiende como un constructo de convergencia interdisciplinaria donde se traslapan o intersecan dos áreas del saber, que se retroalimentan mutuamente para la comprensión y atención de una necesidad específica (Flores, G., Flores, L., Jiménez, R., Madrigal, J., Perearnau, M., 2009).

Una de las aspiraciones o metas de la pedagogía social lo es la humanización, la búsqueda del desarrollo pleno del ser humano en todas las áreas. Siendo la salud un concepto integral, lo es también el aprendizaje. La pedagogía social considera que el aprendizaje se genera en los espacios escolarizados y no escolarizados, tiende a mirar el aprendizaje como un desarrollo del ser humano comunitario, se aprende en y con la comunidad, no se aprende fuera de ella, sino en ella y con ella y para ella. Los conceptos aquí expuestos se entrelazan de forma compleja y forman un corpus coherente y necesario.

Para efectos de la ejecución del proyecto se formuló el siguiente objetivo general: construir acciones propositivas en el marco de la Pedagogía Social para el mejoramiento de los indicadores de salud de las poblaciones que atienden los Equipos Básicos de Atención Integral del Área de Salud de Alajuela Oeste.

De igual forma, se elaboran los objetivos específicos que se buscan alcanzar tales como:

1. Identificar los nodos problematizadores salud-educación en cinco comunidades atendidos por los EBAIS de la región Alajuela Oeste.
2. Estructurar propuestas de acciones de atención pedagógica que den respuesta a los nodos problematizadores salud-pedagogía para las cinco comunidades atendidas por los EBAIS en el Área de Salud Alajuela Oeste.

3. Aplicar propuestas pedagógicas para la solución de nodos problematizadores salud-educación en las comunidades atendidas por los EBAIS de la región Alajuela-Oeste.
4. Evaluar las propuestas pedagógicas para la solución de nodos problematizadores salud-educación en las comunidades atendidas por los EBAIS de la región Alajuela-Oeste.
5. Sistematizar la experiencia de construcción de pedagogía social a partir de la aplicación de propuestas pedagógicas para la solución de nodos problematizadores salud-educación en las comunidades atendidas por los EBAIS de la región Alajuela Oeste.

MÉTODO

Continuando con la línea investigativa, un elemento fundamental lo es la metodología, la cual no se centra en enfoques prestados de la antropología, la psicología, la sociología, etc. Si no, que se utiliza una metodología que nace propiamente en la investigación pedagógica, la misma se basa en el esquema presentado por Tobón (1999) para la investigación pedagógica, el mismo parte del establecimiento de tres puntos medulares a saber: situación problema-análisis teórico-construcción metodológica-verificación en el campo.

Dicha metodología es conocida como el triángulo SP-T-V. La misma presenta la flexibilidad de movimientos estratégicos en el proceso donde el grupo investigador parte de la situación problema y elige rutas de acción, ya sea siguiendo una de ellas hacia la teoría y luego a la verificación o bien otra hacia la inmersión en el campo y luego dirigirse a la teorización. El método SP-T-V, permite combinaciones, ya que, basado en la teoría de la complejidad asume que la realidad es asumida por la investigación en un medio incierto y cambiante, de esa forma se puede traslapar momentos teóricos con permanencia en el campo y viceversa. Para algunos lo

que subyace en la metodología son procesos espirales recursivos (Flores, Flores, Jiménez, Madrigal y Perearnau. 2010).

Seguidamente, en la investigación la situación o situaciones problemas se generan en las reuniones con las autoridades médicas del área de salud Alajuela Oeste, en el trabajo de campo con los equipos de los EBAIS, en las observaciones en las comunidades, así como, en la vinculación con otras instituciones gubernamentales o no gubernamentales y los líderes de las comunidades atendidas. En ese sentido, se sigue una ruta inductiva que parte del campo. En otros momentos la situación problema nace de la teoría por ejemplo al realizar el estudio teórico de esta investigación se consultan los documentos emanados del Ministerio de Salud y de la CCSS en torno a la problemática de la salud y la educación para la salud. Aquí estaríamos en una lógica hipotética deductiva. De esta forma, los instrumentos y la creación de propuestas pedagógicas de solución pueden nacer ya sea de la revisión teórica o bien del campo, que es lo que expone Tobón (1999) a nivel metodológico.

Como parte de esa ruta de inserción en el campo, se especifica la línea y avance de las fases del proyecto, según se detallan:

Fase 1: se han seleccionado junto con el Director Médico del Área de Salud de Alajuela Oeste, las cinco comunidades atendidas por los equipos de los EBAIS con los cuales se trabajará. Se trata de una escogencia por conveniencia basada en los criterios dados por Rodríguez (2012) a saber: un espacio de atención prioritaria, un espacio rural con mano de obra campesina migrante, un espacio con alto índice de presencia del adulto mayor, un espacio rural con altas tasas de muertes por ingesta de agroquímicos y por último un espacio con la problemática de madres adolescentes. Las comunidades participes en la investigación que se determinan corresponden a: Santa Rita, Coyol, Pacto de Jocote y Turrucare (Este y Oeste).

Fase 2: En esta fase se está en la identificación de los nodos problematizadores salud-educación en las cinco comunidades elegidas, dicha fase diagnóstica implica fundamentalmente la técnica de observación de campo y sesiones de trabajo con los equipos específicos de los EBAIS seleccionados, donde se aplican técnicas como: talleres, entrevistas en profundidad, cuestionarios, focus group y conversatorios. También, se realiza una investigación documental exhaustiva. Además, se está en la creación de los nodos pedagógicos, cabe señalar que la estrategia de creación de nodos problematizadores pedagógicos se basa en los aportes de (Gutiérrez, 2009) el cual establece el concepto de rizoma como un constructo interdisciplinario que encuentra vías biopedagógicas para mirar la complejidad en la vida. El nodo problematizador es un diálogo entre la pedagogía como una ciencia comprensiva y activa con otras disciplinas, lo cual se va elaborando en la convivencia respuestas tentativas, de esa forma, aquí se parte de la creación de nodos educación-salud, que son abordados de manera interdisciplinaria.

Fase 3: En esta fase se estructurarán las acciones propuestas de atención pedagógica que den respuesta a los nodos problematizadores salud-pedagogía para las cinco comunidades atendidas, se sigue la lógica de situación problema pero se genera una estrategia en dos vías hacia la teorización y hacia la comprensión en el campo, para ello se utilizan instrumentos como las matrices temáticas, los planeamientos didácticos-sociales, los cuales involucran la noción de contenido conceptual, y de estrategia de mediación que aborda en forma conjunta los saberes procedimentales y las actitudes.

Fase 4: En esta fase se aplicarán las propuestas pedagógicas para la solución de nodos problematizadores salud-educación en las comunidades atendidas por los EBAIS.

Metodológicamente la investigación se concentra en el punto V (Verificación en el campo)

siguiendo la propuesta de investigación pedagógica de Tobón. Para ello se utilizan las técnicas de: registros audio-fónicos, relatos inducidos, estimulación del recuerdo, focus group y cuestionarios. Cabe señalar que parte de esta fase se logrará con la incorporación de los estudiantes de las carreras de I y II ciclo y Educación Especial, mediante la realización de sus trabajos finales de graduación y la ejecución de las horas prácticas profesionales.

Fase 5: En cuanto a esta fase se evalúan las propuestas pedagógicas para la solución de nodos problematizadores salud-educación en las comunidades atendidas por los EBAIS. De nuevo el proyecto se ubica en el punto de verificación, pero ahora este se bifurca en la teoría evaluativa donde se soporta y se centra en una evaluación de proceso producto. Además es una evaluación de tipo criterial, ya que, se valoran los objetivos de las propuestas pedagógicas. Por otra parte, se considera que la evaluación es normativa ya que se asumen los indicadores de salud como la norma para valorar las propuestas pedagógicas. Las técnicas utilizadas son entre otras: contrastación, matriz de datos, focus group, comparaciones objetivas con indicadores de salud antes, durante y después de la aplicación de las estrategias.

Fase 6: por último en dicha fase se sistematizarán las experiencias de construcción de pedagogía social a partir de la aplicación de propuestas pedagógicas para la solución de nodos problematizadores salud-educación en las comunidades atendidas por los EBAIS. Las cuales se encuentran integradas según los tres componentes de la metodología de la investigación pedagógica propuesta por Tobón, es decir aquí se integran la situación problema, la teorización y las aplicaciones y acciones en el campo. Los instrumentos más usados serán: matrices temáticas, el establecimiento de categorías, y la creación de un relato lógico, además de relatos inducidos que lleven a las conclusiones pedagógicas del equipo.

RESULTADOS

Para efectos de esta primera experiencia de compartir los primeros avances del proyecto, es muy relevante señalar que se fundamentan en la primera y segunda etapa de la ruta metodológica; de ahí que, elegidas y establecidas las comunidades participantes y de los acuerdos administrativos, se inicia el planteamiento de estrategias tanto de comunicación como pedagógicas. En esta fase se está en la identificación de los nodos problematizadores salud-educación en las cinco comunidades elegidas, dicha fase diagnóstica implica fundamentalmente la técnica de observación de campo y sesiones de trabajo con los equipos específicos de los EBAIS seleccionados, donde se ha trabajado con la técnica de los: talleres.

El primer taller, se enmarca en el objetivo de identificar los nodos problematizadores salud-educación en las cinco comunidades atendidas por los EBAIS de la región Alajuela Oeste; el mismo parte de un primer encuentro con los cinco equipos juntos en la Sede del Área de Salud, se planificó de esta forma para efectos de conocernos y poder diagnosticar desde sus sentires y experiencia ¿qué conocen? y ¿cómo valoran? las comunidades que representan. Una de las actividades consistía en dibujar y presentar de forma abierta a la comunidad a la que impactan con su quehacer profesional en salud, posteriormente se llevó a cabo una presentación por equipo mediante papelografos, el espacio permitió que se lograra también deducir similitudes entre las problemáticas de las comunidades, así como, otras categorías reflejadas como el nivel y la condición socioeconómica y educativa, entre otras.

El segundo taller, se planificó en cada EBAIS, en conjunto con cada equipo responsable, continuando con la línea del primer propósito por alcanzar; para abordarlo el mismo se conformaba de tres estrategias, en una primera actividad se retomaban las categorías que emergen de la contextualización según el aporte y el conocimiento de la comunidad; la siguiente

consistía en valorar según las etapas de desarrollo humano, cuáles consideran están desatendidas o en menos porcentaje y el ¿por qué?, igualmente, mediante una segunda matriz se debían de estimar las acciones educativas que han logrado implementar y ¿cómo valoran el nivel de impacto y satisfacción?; de esta forma, se presentan puntos de encuentro y desencuentro que muestran como las comunidades y por ende los equipos requieren de apoyos pedagógicos para comprender y entender que cada día los cambios generacionales, económicos, sociales, políticos, son una responsabilidad compartida.

Seguidamente, presentamos una serie de hallazgos preliminares que se estiman son fundamentales para la creación de las propuestas y de las oportunidades que debemos construir juntos, a continuación se detallan:

- a. Carencias en la formación profesional en las competencias culturales en la comunicación clínica.
- b. Falta de claridad del conocimiento de la dinámica socio laboral de las comunidades, y el cómo impacta en los servicios de salud y viceversa.
- c. Insuficientes espacios de comunicación asertivos entre los diferentes funcionarios del equipo, para el compartir desde su ámbito de acción profesional, al menos una vez al mes, con el propósito de tener una contextualización de la comunidad más real y asertiva.
- d. Falta crear espacios de divulgación, información, educación y prevención de los diferentes servicios, para los habitantes de las comunidades.
- e. La divulgación expuesta en la infraestructura en su mayoría muestra un lenguaje no verbal poco asertivo y eficaz que impacte a la población, por tanto se visualiza una mediación pedagógica que se queda en el requisito de una campaña o fecha.

- f. Poco compromiso para la construcción de las redes de apoyo que logren trabajar en conjunto con el EBAIS.
- g. Se carece de la creación de vínculos con las diferentes instancias gubernamentales y no gubernamentales para las acciones de prevención y de formación.
- h. Escasez de acciones para la difusión del quehacer médico de un EBAIS, con el fin de poder dar a conocer a la comunidad o la población su importancia estratégica en el desarrollo humano del país.

CONCLUSIONES

El proyecto se ubica en la segunda fase por lo que puede ya establecer algunas conclusiones y hallazgos pertinentes como los siguientes:

- a. En los talleres realizados con los equipos de los EBAIS, se connota una limitación en la participación de las funcionarias según el puesto que desempeñan, por lo tanto se pretende modificar el nivel de enlace y poder agrupar las participantes por puestos de desempeño, para vislumbrar semejanzas y diferencias según la comunidad versus las funciones que cumplen.
- b. Se requiere formar pedagógicamente al ATAP, ya que el ser la persona que mantiene mayor contacto con las personas de la comunidad, su función principal es más educadora, por tanto se necesita perfilar un ATAP, con conocimiento teórico práctico.
- c. Es común que se manifieste una apatía social en cuanto formas de apoyo a instancias, así como, en ayudar o crear las redes de apoyo comunidad-EBAIS, lo que significa que falta estímulo para la autogestión en la participación comunal.
- d. Una de las problemáticas más relevantes lo es la deserción escolar, considerando que la niñez y los adolescentes son nuestra razón de ser en cuanto la educación se refiere. Sin embargo, la

exclusión y la marginación son los retos pendientes que tenemos como formadores de formadores y por ende como ciudadanos responsables sociales.

e. Por otra parte, hay una presencia de situaciones sociales tales como: desempleo, altos índices de drogadicción, inseguridad ciudadana, embarazos en adolescentes, que sin duda son los desafíos que esperan propuestas pedagógicas que puedan complementarse con otros programas sociales y poder así revertir las consecuencias en las futuras generaciones.

f. El proyecto apenas da sus primeros inicios y sin duda se valora desde ya como una respuesta social a la que la Universidad está destinada con su misión de poder impactar a las comunidades en especial a las de mayor vulnerabilidad.

REFERENCIAS

Flores, G, Flores L., Jiménez, R., Madrigal, J. Perearnau, M. (2009). Comunidad Aprendiente.

San José Costa Rica: ARTEMUSA.

Pérez, G. (2003). Pedagogía Social. Madrid, España: NARCEA, Ediciones. S.A.

Vargas, W. (2006). Atención primaria de salud en acción: su contexto histórico, naturaleza y organización en CR. San José, C. R: EDNASSSCCSS.

Sexta sección

Innovación en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias

- a) Desarrollo de capacidades didácticas
para la innovación en la enseñanza y el
aprendizaje de las ciencias

CREACIÓN DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE QUE PROPICIEN EL CONOCIMIENTO DE LAS CIENCIAS EN EDUCACIÓN BÁSICA

M.E. Adriana Valdez Méndez

Dra. Adriana Méndez Wong

Universidad Autónoma de Coahuila

adriana_026@hotmail.com; amendezwong@hotmail.com

Trabajo preparado para su presentación en "Primer Congreso Internacional de Investigación

Educativa RIE-UANL" a celebrarse del 28 al 30 de agosto del 2013

Eje temático y sublínea de investigación de la ponencia

Innovación en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias.

- a. Desarrollo de capacidades didácticas para la innovación en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias.

RESUMEN

El propósito del estudio es el perfilar las características concretas que debe tener un ambiente de aprendizaje en donde el alumno, incluyendo los que presentan discapacidad tenga contacto con las ciencias, en particular las naturales y sus elementos, en el idioma inglés. El diseño de este estudio es de tipo exploratorio. La percepción de los docentes y padres de familia respecto a la implementación de un proyecto de aprendizaje es un factor clave en el éxito del mismo. Las conclusiones sobre la investigación cualitativa permiten explicar la predisposición a apoyar el proyecto. Los resultados obtenidos empíricamente en el estudio, ofrecen un primer diagnóstico general. Por ser una investigación cualitativa, no se presentan hipótesis solo supuestos. Como parte de las recomendaciones de este trabajo de investigación, se diseña un "Manual para la creación de ambientes de aprendizaje de las ciencias naturales en el idioma inglés" dirigido a docentes responsables en las áreas de preescolar y educación especial.

Palabras claves: Aprendizaje, ambientes de aprendizaje, conocimiento de las ciencias, inclusión de alumnos con discapacidad.

INTRODUCCIÓN

Los docentes y adultos significativos que han asumido la tarea de educar a los niños y niñas de preescolar en el aula, se enfrentan a los retos de suministrar la educación de manera más efectiva. Parece que hoy más que nunca, fuera de toda duda, los aspectos cualitativos adquieren gran importancia en el ámbito educacional y, aún más cuando se trata de niños pequeños y con discapacidad. El trabajo se puede enmarcar en el contexto de una cuestión que ha sido objeto de atención preferente del aprendizaje de calidad, sobre el rol del docente en la organización y funcionamiento del ambiente con fines educativos.

MARCO TEÓRICO

Concepto de Aprendizaje

Proceso por medio del cual la persona se apropia del conocimiento, en sus distintas dimensiones: conceptos, procedimientos, actitudes y valores. (Pérez, 2009)

El aprendizaje es el proceso a través del cual se adquieren habilidades, destrezas, conocimientos, como resultado de la experiencia, la instrucción o la observación. (Aguilera Jimenez, Garcia Gomez, Moreno Perez, Reyes Rodriguez, & Saldaña Sage, 2003)

Noel Entwistle menciona que Carls Rogers fue un psicoterapeuta que se interesó por la educación y que deseaba que en las escuelas el acento pasara de la enseñanza al aprendizaje.

Estimuló a los maestros a convertirse en facilitadores del aprendizaje más que en instructores, a que mostraran naturalmente sus sentimientos, a que fuesen cálidos y sensibles con

los alumnos, animar más que a criticar, y a reconocer que el aprendizaje resulta más eficaz cuando es iniciado y evaluado por los propios alumnos. (Entwistle, 1998)

La perspectiva pedagógica del constructivismo como una corriente educativa, se fundamenta esencialmente con el aporte del epistemólogo Jean Piaget y del psicólogo Lev Vigotsky, aunque en sus libros no aparece planteado con esa palabra: “constructivismo”. Son sus seguidores quienes progresivamente han ido elaborando el concepto y otorgándole una acepción en el ámbito pedagógico. En la actualidad en el escenario mundial, existe una cantidad importante de “corrientes constructivistas”. (Pérez Córdoba, 2009)

El constructivismo surgió gracias a Jean Piaget, esta corriente rompió el esquema tradicional de cómo adquirir el conocimiento. Se habla que empezó a ser discutido en el ámbito educacional, ya que era obvio que los niños no obtenían de una sola vez el conocimiento adulto, que lo tenían que construir. El constructivismo radical introduce una nueva y más tangible relación entre el conocimiento y la realidad, y que esta relación sea viable. Piaget argumenta que el conocimiento no tiene como tentativa producir una copia fiel de la realidad sino que propone una adaptación desde el punto de vista conceptual, apuntando a producir estructuras coherentes y no contradictorias. Von Glasersfeld menciona las razones por las que para él, el constructivismo es radical y se comentan a continuación:

- 1) Que existe una realidad tangible de nuestra experiencia, de la cual nosotros derivamos todo lo que podemos llamar conocimiento.
- 2) Que la experiencia siempre es subjetiva.
- 3) El conocimiento racional siempre se relaciona con el reino de la experiencia y a las abstracciones (conceptos, relaciones, teorías, modelos) los cuales han sido contruidos con la tentativa para crear un mundo regular y fiable.

4) Desde la perspectiva constructivista, el conocimiento científico es hecho por los modelos teóricos los cuales han probado que sean viables dentro de un área dada de experiencia.

5) El lenguaje. El punto de vista constructivista es opuesto a la tradición de una comunicación lingüística en un sentido de transferir el conocimiento. a los usuarios. Además de que para interpretar a sus maestros es necesario contar con un conocimiento previo y por tal razón es necesario que los profesores tengan una noción de los trabajos conceptuales de sus alumnos. Pero que sin embargo en las escuelas se sigue el modelo de transmitir el conocimiento tomando a todos los alumnos como si fueran iguales.

Finaliza diciendo que en lugar de que el profesor dé todas las respuestas correctas, se cambie por el que el alumno descubra por si solo la posible solución y cuestione el porqué de su respuesta, esto se podrá realizar mediante experiencias de enseñanza-aprendizaje bien diseñadas para que el usuario vaya descubriendo las posibles soluciones a determinados problemas. Según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. Dicho proceso de construcción depende de los conocimientos previos que se tenga de la nueva información o de la actividad o tarea a resolver y de la actividad externa o interna que el aprendiz o usuario realice al respecto.

Diversos autores han postulado que es mediante la realización de aprendizajes significativos que el alumno construye significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social, potenciando así su crecimiento personal. Desde la postura constructivista se rechaza la concepción del alumno como un mero receptor o reproductor de los saberes culturales, así como tampoco se acepta la idea de que el desarrollo es la simple acumulación de aprendizajes específicos.

En el enfoque constructivista tratando de conjuntar el cómo y el que de la enseñanza se resume en la siguiente frase: "Enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextualizados" (Hernández Sánchez, 2002)

Las diferentes perspectivas adoptadas por los psicólogos durante los últimos años representan formas alternativas para tratar de comprender el aprendizaje en el aula. Algunos teóricos consideran que el aprendizaje se encuentra bajo control del maestro; otros opinan que el rol del maestro es el de facilitador del aprendizaje. Está siendo evidente que cada teoría solo describe un aspecto del aprendizaje y está limitada por el contexto en que se recogieron los datos. A menos que los datos provengan directamente del contexto del aula, no pueden explicarse con confianza a dicho contexto. Es posible que las ideas surgidas de experimentos o situaciones de aprendizaje idealizadas proporcionen comprensiones valiosas, pero, en última instancia, tendrán que ser verificadas en entornos escolares. (Entwistle, 1998)

Ambientes de aprendizaje

Debemos considerar que el aprendizaje tiene un contenido tanto cognitivo como emocional. Los maestros influyen en el aprendizaje de los alumnos tanto mediante las relaciones que establecen como por la información que ofrecen.

En el aprendizaje existe un componente emocional que no debería pasarse por alto: el aula es un ambiente de aprendizaje, no una fábrica de conocimientos. (Entwistle, 1998) Un ambiente de aprendizaje se define como un "lugar" o "espacio" donde el proceso de adquisición del conocimiento ocurre. En un ambiente de aprendizaje el participante actúa, usa sus capacidades, crea o utiliza herramientas y artefactos para obtener e interpretar información con el fin de construir su aprendizaje. (González Capetillo & Flores Fahara, 1997) Entender los ambientes de aprendizaje ofrece un marco conceptual para comprender mejor el fenómeno

educativo, no se trata de cambiarlo todo sino de intervenir, replantear, considerar lo que funciona y cambiar lo que obstaculiza. Por otro lado ambiente de aprendizaje es una concepción activa que involucra al ser humano y por tanto involucra acciones pedagógicas en las que, quienes aprenden, están en condiciones de reflexionar sobre su propia acción y sobre las de otros, en relación con el ambiente. Desde otros saberes, el ambiente es concebido como el conjunto de factores internos –biológicos y químicos– y externos, –físicos y psicosociales– que favorecen o dificultan la interacción social. El ambiente debe trascender entonces la noción simplista de espacio físico, como contorno natural y abrirse a las diversas relaciones humanas que aportan sentido a su existencia. Desde esta perspectiva se trata de un espacio de construcción significativa de la cultura. Un ambiente de aprendizaje debe generar desafíos significativos que fortalezcan la autonomía de los estudiantes y propicien el desarrollo de valores, en otras palabras desafíos sustentables –retos, provocaciones que generen en los estudiantes iniciativas propias por buscar, encontrar, saber, ignorar, etc., pero que les hagan conscientes de sus acciones y sus efectos, responsabilizándose por cada una de ellas- así mismo se debe generar identidades pues la gestión de ellas propicia la creación de relaciones de solidaridad, comprensión y apoyo mutuo e interacción social. El ambiente de aprendizaje se constituye a partir de las dinámicas que se establecen en los procesos educativos y que involucran acciones, experiencias vivencias por cada uno de los participantes; actitudes, condiciones materiales y socioafectivas, múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria para la concreción de los propósitos culturales que se hacen explícitos en toda propuesta educativa. (Viveros Acosta) Desde la perspectiva de integralidad que se evidencia en la estructura curricular del nivel, el ambiente de aprendizaje viene a representar la concreción de la acción educativa, de allí su importancia. Para Iglesias, citado (Zabalza, 2001) “El término ambiente se refiere al conjunto del espacio físico y las

relaciones que se establecen en él (los afectos, las relaciones interindividuales entre los niños, entre niños y adultos, entre niños y sociedad en su conjunto)”.

Cuando usamos el término “Ambientes centrado en quien aprende”, nos referimos a ambientes que ponen atención cuidadosa a conocimientos, habilidades, actitudes y creencias que los estudiantes traen al espacio escolar. Este término incluye prácticas de aprendizaje que han sido llamadas “culturalmente sensibles”, “culturalmente apropiadas”, “culturalmente compatibles” y “culturalmente relevantes” de acuerdo a Ladson Billings (Bransford, 2007). El autoaprendizaje es el corazón del proceso de la construcción del aprendizaje. (Hernández Sanchez, 2002)

Es en el juego donde el niño y la niña pequeños demuestran ser creativos por naturaleza; exploran, experimentan, en un impulso innato por investigar, descubrir y vencer obstáculos. Indaga qué es lo que produce un sonido, por qué se mueven las cosas.

La tendencia natural a develar lo desconocido, a buscar seguridad ante lo que le inquieta, les provoca el estado placentero de la solución a problemas. Es tarea de los adultos (padres, madres, maestros y maestras) hacer que los niños y niñas desarrollen juegos que aumenten su potencial creativo. Vale la pena cultivar la creatividad infantil para llegar a tener una sociedad más creativa. Algunos autores señalan que la labor de la escuela es integrar y apoyar las diversas manifestaciones creativas de niños y niñas y reconocer y valorar las mismas, según las etapas evolutivas en que éstos se encuentran. (Bravo Figueroa, 2009)

Inclusión de alumnos con discapacidad

Respecto al desarrollo “normal” de los niños, Romaine Smith (Smith, 1999), manifiesta que aunque hay una gran variabilidad en el desarrollo, existen límites tempranos y tardíos.

Estadísticamente, 68% de los niños desarrollan habilidades dentro del rango promedio, mientras que 16% caen arriba y 16% debajo de los límites normales.

Aproximadamente 2.2% de los niños, desarrollan un ritmo significativamente por arriba del promedio, mientras que el mismo porcentaje de niños se desarrollan a una velocidad significativamente menor que el promedio; los niños con retraso mental constituyen esta última categoría. Muntaner (Muntaner, 2001) señala que las personas con retraso mental presentan unas características propias en su proceso de aprendizaje, a la cual la escuela debe adaptarse para responder de la manera más adecuada.

Conocimiento de las ciencias

Para esta etapa en la literatura se encuentran, principalmente, dos clases de propuestas educativas para el aprendizaje de las ciencias naturales. La primera incluye propuestas dirigidas a alcanzar logros en la conceptualización de los niños sobre un tópico específico (Ravanis, 1994; Ravanis y Bagakis, 1998), en las cuales se observa que el proceso de intervención lo lleva a cabo el profesor-investigador de manera individual. En la segunda clase encontramos, de manera más generalizada, propuestas curriculares (French, 2004; Gelman y Brenneman, 2004) en las que el aprendizaje de la ciencia se encuentra incorporado dentro del currículo, pero sin especificar las particularidades que deben tomarse en cuenta para las ciencias.

En ambos casos las propuestas abordan diversos enfoques que van desde el acompañamiento alumno-profesor en la construcción –no predeterminada– de nociones sobre fenómenos básicos, hasta actividades centradas en habilidades y competencias generales que el niño debe desarrollar para aproximarse, con la guía de un profesor, al inicio del conocimiento científico. Estas propuestas pueden, no obstante, tener diferentes enfoques, como el piagetiano (exploración y cuestionamiento), el sociocognitivo (construcción colectiva) y el de

competencias; enfoques que, sin embargo, no parecen estar claramente elaborados en una propuesta de aprendizaje que tome en cuenta el cambio de representación dentro del aprendizaje situado o contextual que la investigación más reciente ha venido fortaleciendo. En México, el Programa de Educación Preescolar incorpora la enseñanza de la ciencia con un enfoque centrado en competencias, donde el objetivo primordial es que los niños desarrollen capacidades y actitudes que caracterizan al pensamiento reflexivo, mediante experiencias que les permitan aprender más sobre el mundo natural y social. A diferencia del programa anterior, este no establece temas descritos por contenidos específicos y queda en manos de la educadora diseñar situaciones didácticas a partir de las competencias especificadas que impliquen desafíos para los niños y que los ayuden a aprender más sobre el mundo natural. (Gallegos Cázares, 2008)

Aprendizaje del idioma inglés

El siglo XXI se presenta y con él nuevos retos y en consecuencia mayores demandas, la educación para considerarse vanguardista y de calidad debe asumir este compromiso, la educación preescolar no es la excepción, los requerimientos de la sociedad y sus expectativas respecto al Jardín de Niños son mucho mayores a los del siglo pasado, por ello y con la finalidad de responder a los tiempos actuales se plantea la incorporación del Programa de Inglés en la educación Preescolar. Aprender otra lengua desde la infancia reditúa beneficios en la educación actual y futura de una persona. Todos sabemos la importancia de enseñar un segundo idioma a nuestros niños. El aprendizaje de un idioma extranjero también amplía los horizontes del niño. Los niños bilingües también tienen otras ventajas. Tienden a poseer una mayor flexibilidad intelectual, que se demuestra en las técnicas de resolución de problemas y creatividad. (Solís Méndez & Iracheta Perez) El niño preescolar que aprende inglés, al igual que cualquier otro niño, usa una amplia gran variedad de destrezas, estrategias y comportamientos para desarrollar

aptitudes lingüísticas, académicas y sociales. La complejidad y las diferencias dentro de los ambientes del hogar, la escuela y la comunidad en que vive y aprende dicho niño da lugar a diferencias en el idioma, el alfabetismo y las herramientas de aprendizaje que dicho niño adquiere, utiliza y trae consigo al salón preescolar. Es importante que los que enseñan a los niños preescolares piensen en dichos niños como personas que aprenden de una manera activa que usan sus conocimientos y las experiencias previas para entender el mundo a medida que crecen y aprenden. (Aprendizaje de Inglés para los niños de edad preescolar, 2005).

MÉTODO

Pregunta de Investigación

¿Cómo se crea un ambiente de aprendizaje que propicie el conocimiento de las ciencias, en un segundo idioma, en nivel preescolar incluyendo a alumnos con discapacidad?

Objetivos

- Determinar el enfoque de aprendizaje idóneo para el proyecto
- Conocer las percepciones de los involucrados en el proyecto (maestros- Padres de familia).

Diseño: De acuerdo con Kerlinger (Kerlinger & Howard, 2002), el diseño de este estudio es de tipo exploratorio, es decir busca lo que es, en lugar de predecir relaciones.

Los estudios exploratorios tienen tres propósitos: descubrir variables significativas en la situación de campo, descubrir relaciones entre variables y establecer las bases para una comprobación de hipótesis posterior, más sistemática y rigurosa.

Técnica: entrevista con el propósito de Determinar los elementos de atención que pueden establecer los entrevistados respecto al proyecto.

Población objetivo: maestros y padres de familia

Procedimiento

En el exterior de 2 escuelas privadas se les pedía su colaboración para ser entrevistados. El tiempo promedio de contestar era de 5 minutos. Las entrevistas fueron realizadas por persona totalmente ajena a la Institución educativa, contando con la debida autorización y colaboración de sus responsables.

Características de los participantes

Docentes	Padres de familia	NSE	Lugar
20	30	Clase alta	Saltillo Coahuila

Guía de la entrevista

1. ¿Qué opina sobre el aprendizaje del idioma inglés en nivel preescolar?
2. ¿Considera importante la enseñanza de las ciencias naturales en preescolar?
3. ¿Es una materia más? ¿Por qué?
4. ¿Qué factores debemos considerar al implementar un proyecto de creación de ambiente de aprendizaje que incluya el inglés y las ciencias naturales?
5. ¿Está de acuerdo con la inclusión de alumnos con cualquier tipo discapacidad en preescolar?

RESULTADOS

Con la finalidad de dar respuesta a los objetivos planteados en el presente trabajo, se realizaron diversos análisis de cuyo comentario se ocupan las líneas que siguen.

Tabla 1 Género de los participantes

Género	Frecuencia	%
Mujeres	36	72%
Hombres	14	28%

Tabla 2 Opinión sobre el aprendizaje del idioma inglés en preescolar

	De acuerdo	No de acuerdo
Docentes	20	0
Padres de familia	30	0

En la tabla 2 se encuentra que las personas entrevistadas manifiestan estar de acuerdo en un 100% en que los niños comiencen a aprender el idioma inglés desde preescolar ya que su mente está abierta en todo momento a nuevas experiencias y su aprendizaje será significativo.

Tabla 3 Opinión sobre la importancia de la enseñanza de ciencias naturales en preescolar

	De acuerdo		No de acuerdo	
Docentes	20	40%	0	
Padres de familia	25	50%	5	10%

La tabla número 3 muestra que las personas entrevistadas manifiestan estar de acuerdo en 90%. Los docentes mencionan que la enseñanza de las ciencias naturales en preescolar ha tenido más importancia porque los alumnos están perdiendo contacto con su mundo. Los padres de familia están de acuerdo con que se le dedique el mismo tiempo o incluso más a la enseñanza de esta materia. Los padres de familia que no estuvieron de acuerdo comentaron que el español y las matemáticas son y seguirán siendo más importantes que las demás materias.

Tabla 4 Opinión sobre factores debemos considerar al implementar un proyecto de creación de ambiente de aprendizaje que incluya el inglés y las ciencias naturales.

	Espacios adecuados	Material creativo	Docentes especializados
Docentes	18	12	6
Padres de familia	14	20	30

En la tabla 4 se muestran las respuestas más frecuentes respecto a los factores claves que se requieren en la creación de un ambiente de aprendizaje. 18 de los 20 docentes entrevistados coinciden en áreas físicas adecuadas, 12 comentaron que lo más importante es el material

creativo, manipulable, que se va a necesitar en este ambiente de aprendizaje y 6 manifiestan que se requiere habilitación docente.

Respecto a la opinión expresada por parte de los padres de familia fue lo siguiente: 14 de los 30 padres coinciden en que el espacio es esencial para el desenvolvimiento de los alumnos. 20 mencionan que el material debe ser específicamente para el trabajo dentro de este ambiente; y 30, es decir, el 100% están de acuerdo en que se requiere de personal docente capacitado.

PROPUESTA

Después de una revisión exhaustiva de la literatura y según los resultados obtenidos de entrevistar a la muestra y como parte de las recomendaciones de este trabajo de investigación, se diseña un “Manual para la creación de ambientes de aprendizaje de las ciencias naturales en el idioma inglés” dirigido a docentes responsables en las áreas de preescolar y educación especial. En dicho manual se incluye:

Objetivo del manual

Crear un ambiente de aprendizaje óptimo en donde los niños de preescolar y con discapacidad tengan la oportunidad de descubrir, conocer, identificar y comparar en el idioma inglés los cambios, fenómenos y seres vivos que se encuentran dentro de su contexto.

Objetivos específicos

- ☐ Identificar y comparar los tipos de ecosistemas y sus fenómenos durante el día, expresando sus puntos de vista en inglés.
- ☐ Conocer los ecosistemas, cambios, fenómenos, flora y fauna expresándolos en inglés.
- ☐ Identificar y utilizar materiales y herramientas en inglés que ayuden a su descubrimiento del mundo.

Justificación

Este manual fue creado ante la necesidad de que los niños de preescolar y con discapacidad tengan contacto con la naturaleza en un segundo idioma y que éstas sean herramientas importantes en su desarrollo.

Con ayuda de este manual habrá un espacio en donde los niños tendrán la libertad de observar, manipular y trabajar con su planeta y, tal vez, algún día ayudarán a salvarla.

Elementos de la creación de un ambiente de aprendizaje

- Perfil Del Docente
- Conocer Al Alumno
- Exterior, Interior Y Mobiliario
- Herramientas Y Material
- Tiempo
- Relaciones Interpersonales
- Evaluación

CONCLUSIONES

La percepción de los docentes y padres de familia respecto a la implementación de un proyecto de aprendizaje es un factor clave en el éxito del mismo. Las conclusiones sobre la investigación cualitativa permiten explicar la predisposición a apoyar el proyecto

Los resultados obtenidos empíricamente en el estudio, al entrevistar a 50 personas en la ciudad de Saltillo Coahuila, ofrecen un primer diagnóstico general. Por ser una investigación cualitativa, no se presentan hipótesis solo supuestos.

Los supuestos son los siguientes:

Los docentes manifiestan que la enseñanza de las ciencias naturales en preescolar es esencial para que los alumnos tengan contacto con su entorno físico.

Las políticas institucionales y la sociedad en general exigen la inclusión de alumnos con discapacidad en las aulas, implementando normas y estrategias para brindar una atención más especializada.

Los padres de familia demandan calidad en los servicios educativos, y esto incluye el dominio en un segundo idioma, material y espacio adecuado para el trabajo en ambientes de aprendizaje.

En definitiva, se espera que este trabajo, pueda tener continuidad, pues genera las líneas de investigación para realizar estudios adicionales en el ámbito del papel de la innovación de la práctica educativa en el salón de clases y áreas externas, así como la participación de la familia y la comunidad en la escuela, siempre con el propósito de potencializar las capacidades de los niños.

REFERENCIAS

Aprendizaje de Ingles para los niños de edad preescolar. (2005). Obtenido de

<http://www.edgateway.net/pub/docs/pels/overview.htm>

Aguilera Jiménez, A., García Gómez, I., Moreno Pérez, F., Reyes Rodríguez, I., & Saldaña Sage,

D. (2003). Introducción a las Dificultades del Aprendizaje. Madrid: MC Graw-Hill.

Bransford, J. (2007). La creación de ambientes de aprendizaje en la escuela. México: Secretaria de educación Publica.

Bravo Figueroa, D. (2009). El Desarrollo de la Creatividad en la Escuela. San José Costa Rica: CECC/ SICA.

Cano, M., & Lledó, A. (1995). Espacio, comunicación y aprendizaje. Diada editoras.

Duarte D., J. (2003). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. Estudios Pedagógicos, No. 29, 97-113.

Entwistle, N. (1998). La comprensión del Aprendizaje. Barcelona: Paidós.

Gallegos Cázares, L. (2008). Aprendizaje de las ciencias en preescolar. Revista Iberoamericana de Educación.

González Capetillo, O., & Flores Fahara, M. (1997). El trabajo docente, enfoques innovadores para el diseño de un curso.

Hernández Bustos, S. M. (19 de Enero de 2011). Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. Obtenido de <http://eestrategias.blogspot.mx/2011/01/maria-montessori.html>

Hernández Sánchez, J. (21 de enero de 2002). UDLAP Bibliotecas. Recuperado el 27 de Abril de 2013, de http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lis/hernandez_s_ja/.html

- Kerlinger, F., & Howard, L. (2002). Investigación del comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales. México: Mc Graw Hill.
- Muntaner, J. (2001). El Potencial cognitivo en la persona con retraso mental. Bases para su inclusión social y educativa. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Pérez Córdoba, R. Á. (2009). El Constructivismo en los espacios educativos. San José Costa Rica: Colección Pedagógica Formación Inicial.
- Pérez, C. (2009). Técnicas estadísticas Multivariantes con SPSS (Vol. ISBN 9788492812004). Garceta.
- Smith, R. (1999). Niños con retraso mental. México: Trillas.
- Solis Méndez, M., & Iracheta Perez, E. J. (s.f.). El ingles y la educación audiovisual en niños y niñas. México: conevYT.
- Viveros Acosta, P. (s.f.). Ambientes de Aprendizaje Universidad Euro Hispanoamericana. Recuperado el Abril de 27 de 2013, de http://practicadocente.bligoo.com.mx/media/users/13/669001/files/77986/AMBIENTES_DE_APRENDIZAJE._ENSAYO.pdf
- Zabalza, M. (2001). Calidad en la educación Infantil. narcea.

INFLUENCIA DEL USO DE TECNOLOGÍA EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE MODELACIÓN MATEMÁTICA PARA EL APRENDIZAJE DE ECUACIONES DIFERENCIALES

Rodríguez, C. ¹, Quiroz, S. ²

Tecnológico de Monterrey

ruthrdz@itesm.mx, samanthaq.rivera@gmail.com

Trabajo preparado para su presentación en Primer Congreso Internacional de Investigación

Educativa RIE-UANL

Eje temático: Innovación en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias.

Sublínea de investigación: Desarrollo de capacidades didácticas para la innovación en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias.

RESUMEN

La implementación de la modelación para la enseñanza de las matemáticas en diversos niveles educativos ha mostrado a través de investigaciones la promoción del aprendizaje de esta ciencia con sentido para los alumnos, donde pueden relacionar dichos contenidos con situaciones que viven día a día en su cotidiano. Un enfoque reciente en la enseñanza de ecuaciones diferenciales para futuros ingenieros ha reportado que la modelación matemática permite que los estudiantes desarrollen una serie de competencias de modelación de las que previamente se ha iniciado su caracterización. Reconociendo a la tecnología como un valioso recurso de apoyo en el proceso educativo, la presente investigación tiene como objetivo identificar la influencia que puede llegar a tener algunas tecnologías específicas en el desarrollo de las competencias de modelación matemática en el aprendizaje de las Ecuaciones Diferenciales en un contexto específico.

Palabras clave: Modelación matemática, Competencias, Ecuaciones Diferenciales, Ingeniería

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como objetivo presentar un trabajo que se está desarrollando en el marco del diseño e implementación de un curso innovador de Ecuaciones Diferenciales (ED) dirigido a estudiantes de 25 carreras diferentes de ingeniería de tercer y/o cuarto semestre de una institución de educación privada del norte de México (Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey) desde agosto 2010. El interés específico de la presente investigación está centrado en identificar la influencia del uso de tecnología diversa para el apoyo al desarrollo de competencias de modelación matemática durante el tránsito entre las etapas de ciclo de modelación matemática presentada por Rodríguez (2007, 2010). Se presenta la descripción y análisis de una experiencia donde se trabaja el contenido ED Lineales de Primer Orden en el contexto de Circuitos Eléctricos RC. En un primer momento, se mostrará la perspectiva teórica sobre modelación matemática; en un segundo momento se describirá la metodología del trabajo del estudio donde se discute además otros proyecto más global el cual se desarrolla al interior del Departamento de Matemáticas del ITESM Campus Monterrey desde el año 2008. En particular, queremos hablar de un rediseño departamental del curso de Ecuaciones Diferenciales (ED) que da lugar al diseño de las actividades que se presentan; posteriormente se muestra la selección de la tecnología y la metodología que se eligió para el estudio. Finalmente se presentan los resultados obtenidos así como las conclusiones a las que se llegan respecto al uso de tecnología.

MARCO TEÓRICO

La enseñanza de las matemáticas tiene como meta importante el preparar ciudadanos críticos los cuales desarrollen las competencias adecuadas que permitan identificar y resolver

problemas en cualquier contexto que se les presente, así como expresar, probar, revisar o rechazar incluso sus maneras de pensar (Alsina, 2007). Para el logro de tales objetivos es necesario el desarrollo de actividades que permitan al alumno reconocer la importancia de las matemáticas en situaciones de su vida cotidiana. Específicamente en Ecuaciones Diferenciales, la comunidad de Matemática Educativa desde hace más de 20 años (Artigue, 1989; Blanchard, 1994; Arslan, Chaachoua y Laborde, 2004) ha evidenciado que la enseñanza de las ecuaciones diferenciales presenta una preponderancia de métodos analíticos sobre los cualitativos y numéricos, lo cual no ha llevado a buenos resultados.

La modelación matemática inicia su estudio desde hace alrededor de 35 años teniendo como principal meta tender un puente entre la matemática escolar y las utilizadas en contextos extra matemáticos. El análisis de la literatura ha puesto en claro que la modelación matemática ha permitido múltiples beneficios en su aplicación con alumnos de diversos niveles educativos, entre ellos el logro de conexiones entre las matemáticas escolares y las de la vida diaria, la reducción de la ansiedad hacia la asignatura, la promoción de la comunicación y el trabajo colaborativo, y el desarrollo de competencias matemáticas y de modelación matemática (Aravena y Camaño, 2009).

Aunado a lo anterior es importante resaltar que el interés por el logro del desarrollo de competencias no ha constituido un esfuerzo aislado, sino que forma parte de los propósitos que diversas instituciones a nivel internacional y nacional poseen. Algunos de ellos son la Misión 2015 del Tecnológico de Monterrey (2005), el Proyecto Tuning Latinoamérica (Beneitone et al., 2007), y la Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET, 2012) los cuales basan sus criterios en el desarrollo de alumnos competentes de resolver problemas de su contexto, así como la adquisición de competencias tecnológicas y de colaboración. Por otro lado, la

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2006) expone como importante el desarrollo de competencias matemáticas y en específico de las competencias de modelación. En un esfuerzo por definir dichas competencias Maaß (2006) y posteriormente Rodríguez (2010a), Quiroz, Rendón y Rodríguez (2011) y Rodríguez y Quiroz (2012, 2013) muestran que las competencias de modelación matemática incluyen habilidades de desempeñar el proceso de modelación apropiadamente y bien orientada, así como la posibilidad de poner en acciones dichas habilidades y logran identificar las competencias de modelación que se desarrollan en experiencias varias en un curso de Ecuaciones Diferenciales.

Retomando los estudios de Blum y Niss (1991) así como de Niss, Blum y Galbraith (2007) quienes inician la formulación de la descripción del ciclo de modelación matemática, y agregando lo que Henry (2001) llama “modelo pseudo-concreto” para referirse a la etapa intermedia entre la realidad y las matemáticas, se decide continuar en este estudio adoptando la descripción de este proceso en término de etapas y transiciones entre esas etapas (ejemplo A->B); las cuales se muestran en la siguiente figura (ver más detalle en Rodríguez, 2007, 2010b, 2012):

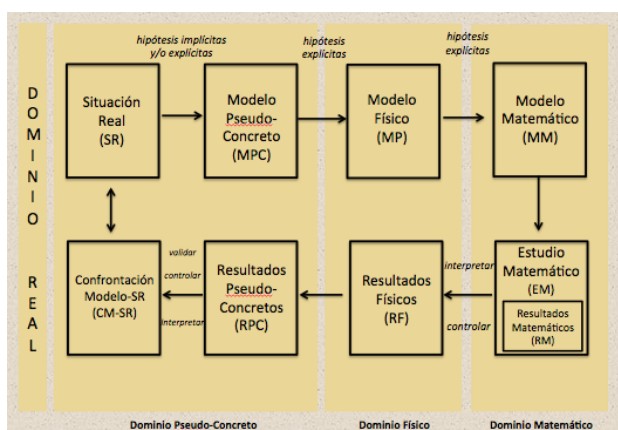


Figura 1. Modelación en Rodríguez (2007, 2010b)

En particular esta propuesta incorpora de manera explícita dos elementos importantes: la inclusión de un dominio físico en el cual se modela (puede ser un dominio extra-matemático biológico, químico u otro) y la importancia dada al dominio pseudo-concreto como esa transición difícil para los estudiantes y clave en el proceso de modelación. Es importante comentar que se entiende por Modelo Matemático las diferentes representaciones gráficas de la ED: gráfica de solución, la ED en tanto modelo analítico y una tabla numérica de datos que eventualmente puede ser modelada por una ED y/o su solución.

Es por ello que la propuesta de rediseño del curso de Ecuaciones Diferenciales (ED) que presenta Rodríguez (2010a) para su implementación en el Tecnológico de Monterrey retoma un enfoque de modelación matemática enfatizando con ello el hecho de que los objetos matemáticos vistos son ante todo herramientas para modelar fenómenos diversos en contextos varios (físicos, químicos, biológicos, sociales, etc.).

Entre las principales actividades diseñadas para la puesta en juego de la enseñanza de las ED en tanto modelos para representar dichos fenómenos se encuentra:

- a) Modelando un sistema térmico. Situación: estudiar la forma en que cambia la temperatura de un líquido (agua hirviendo, aunque pudiera ser aceite o alcohol) respecto al tiempo, con el fin de que a través de una situación física puedan comprender el modelo de la ED subyacente al fenómeno real, su solución, su gráfica, implicaciones del fenómeno. Todo con apoyo de un sensor de temperatura y una calculadora graficadora tipo CAS.
- b) Modelando un sistema hidráulico. Situación: Medir la cantidad de sal ó la concentración de solución salina en un tanque con agua respecto al tiempo con apoyo de un simulador en línea (PhET, de la Universidad de Colorado www.phet.com).
- c) Modelando un sistema eléctrico. Situación: Estudiar el cambio de:

- i. la carga $q(t)$ del capacitor en un circuito RC (Resistencia-Capacitor) respecto al tiempo utilizando un sensor de voltaje en un circuito RC armado físicamente en la clase, apoyo de una interface de una calculadora graficadora.
- ii. la corriente $i(t)$ respecto al tiempo en un circuito RL (Resistencia-Bobina) y posteriormente RLC (Resistencia-Bobina-Capacitor) utilizando un simulador en línea (PhET).
- d) Modelando un sistema mecánico de tipo masa-resorte. Situación: estudiar el cambio de posición de un objeto con masa m sujeto a un resorte que oscila. Se puede construir el prototipo físico en clase y ejemplificar cambios en parámetros a través de un simulador en línea (ED Tools de Cengage; IDEA de Pearson; ambos de acceso libre).

Los resultados de la implementación de esta serie de actividades a lo largo de 5 semestres en varios grupos han mostrado (Rodríguez & Quiroz, 2012, 2013) que los alumnos en su realización por las actividades diseñadas muestran elementos de evidencia que desarrollan algunas competencias de modelación matemática como lo son:

- Competencia para identificar y estructurar situaciones problema
- Competencia para entender y analizar el problema real
- Competencia para determinar y manejar variables
- Competencia para crear un modelo matemático a partir de términos reales
- Competencia para manipular las variables del modelo matemático
- Competencia para trabajar con el modelo matemático
- Competencia para manipular las variables del modelo matemático
- Competencia para interpretar el modelo en términos del dominio en el cual se modela
- Competencia para interpretar el modelo en términos reales
- Competencia para interpretar el resultado en la situación real

- Competencia para adaptar el modelo a nuevas situaciones
- Competencia para reflexionar y criticar el modelo
- Competencia para evaluar el modelo matemático
- Competencia para comunicar el modelo y sus resultados.

En estudios más recientes, se ha formulado un enfoque teórico preciso (Rodríguez, 2010a; Rodríguez y Quiroz, 2013) para la implementación de la modelación matemática en el aula, en el cual se incorpora entre otros el papel de la tecnología en el aprendizaje de las matemáticas (Beichner, 2007; Ferreira, 2009, Zavala, Alarcón, Domínguez y Rodríguez, 2010; Zavala, Domínguez y Rodríguez, 2013), la importancia del aprendizaje colaborativo (Beichner, 2007; Collazos y Mendoza, 2009) y el desarrollo de competencias de modelación (Maab, 2006; Rodríguez y Quiroz, 2013). Bajo la luz de dichos resultados, es innegable que la tecnología ha jugado un papel importante para el diseño de las actividades propuestas en los diversos contextos presentados.

El trabajo con los alumnos ha resaltado el empleo de tecnología diversa para el apoyo de las secuencias didácticas descritas de manera muy general así como de software disponibles para la enseñanza de las matemáticas. Ferreira (2009) menciona que existen productos tecnológicos educativos sin contenido disciplinar explícito, es decir donde los alumnos y docentes deben incorporar contenidos, que sirven para producir textos, gráficos, almacenar y organizar información. Así, la tecnología puede favorecer el diseño de actividades donde las competencias de modelación pueden ser eventualmente desarrolladas y que se propicie un aprendizaje significativo de las ED en tanto objeto matemático así como herramienta para modelar fenómenos varios.

Por ello el objetivo de la presente investigación es identificar la influencia de la tecnología seleccionada en una de las actividades diseñadas e implementadas en el curso de Ecuaciones Diferenciales utilizando modelación matemática. El contexto elegido son los Circuitos eléctricos RC, para la enseñanza de ED lineales de primer orden.

MÉTODO

La pregunta de investigación a la cual se pretendió dar respuesta fue: ¿De qué manera la tecnología influye en el desarrollo competencias de modelación matemática durante el tránsito entre las etapas del ciclo de modelación matemática en el aprendizaje de las ED lineales primer orden en el contexto de los Circuitos Eléctricos de tipo RC?

El enfoque donde está enmarcada la investigación es cualitativa, ya que se consideró necesario convivir con los actores, conocer su voz y su sentir respecto a las indagaciones (Hernández, Fernández, & Baptista, 2003). La población del estudio estuvo conformada por alumnos de cuarto semestre de 25 diferentes ingenierías de 3 grupos que cursaban la materia de Ecuaciones Diferenciales. La muestra consistió en 3 alumnos de cada grupo elegidos aleatoriamente.

Los salones donde se llevaron a cabo las actividades tienen diferencias entre sí respecto al acceso al tipo de recursos tecnológicos por lo que creemos importante describir a continuación los tres ambientes de aprendizaje donde se ha implementado la actividad así como la tecnología disponible en cada uno:

Tabla 1.-

Ambientes de aprendizaje y uso de tecnología disponible en cada uno

Ambiente de aprendizaje	Descripción del mobiliario	Tecnologías utilizadas
1. ACE	ACE que significa Aprendizaje Centrado en el Estudiante. Su organización está dispuesta en ocho mesas de trabajo con capacidad de nueve estudiantes por mesa, con la intención de crear un ambiente cooperativo en el que se pueda trabajar en equipos de tres personas. Su capacidad máxima es de 72 alumnos aunque en esta experiencia se trabaja con 40 alumnos, tamaño promedio de un grupo de profesional (Zavala, Domínguez y Rodríguez, 2013).	<ul style="list-style-type: none"> - Cuatro proyectores ubicados alrededor del salón - 1 PC-Tablet por equipo (hasta 24 equipos) - Pizarrones blancos individuales y grupales. - 1 Cámara de objetos - 4 Cámaras de Video - 24 Calculadoras <i>TI Nspire CX CAS</i> - 1 <i>TI Navegador</i> - 8 Sensor de voltaje de Vernier - Material de armado de un circuito eléctrico: 1 Capacitor, 2 resistencias, 8 juego de 2/4 baterías DD y conectores.
2. CIITA	CIITAA significa Centro de Integración e Innovación de Tecnología para el Aprendizaje en el Aula ó Aula Tecnológica. Su organización está conformada por sillas individuales fácilmente movibles para la fácil conformación de equipos en el salón de clases.	<ul style="list-style-type: none"> - Un pizarrón interactivo <i>SmartBoard</i> - Dos proyectores alrededor del salón - Pizarrones blancos individuales y grupales. - 1 Cámara de objetos
3. "Tradicional"	El salón tradicional está conformado por mesas rectangulares con sillas individuales con posibilidad de movimiento.	<ul style="list-style-type: none"> - Un proyector.

Previo a la implementación, el docente diseñó la secuencia de actividades que se llevaron a cabo en el aula:

- Etapas 0. Organizar en equipos de 3 personas, los cuales se definen desde el segundo día del curso.
- Etapa 1. Discutir en grupo los conocimientos previos respecto al modelo analítico de la ED que modela el cambio de la carga de un capacitor en un circuito RC.
- Etapa 2. Armar un circuito eléctrico RC y medir la carga del capacitor a través de un sensor de voltaje.
- Etapa 3. Analizar la gráfica generada por el sensor y reconocer su forma analizando su comportamiento respecto al fenómeno real modelado.

- Etapa 4. Resolver analíticamente la ED de un circuito RC con entrada de voltaje constante con el método de ED lineal anteriormente visto clase.
- Etapa 5. Resolver una ED de un circuito RC de entrada de voltaje variable de manera analítica de manera individual, posteriormente de forma grupal.

La diferencia entre los diversos ambientes consistió en la Etapa 2. Armar un circuito eléctrico RC y medir la carga del capacitor a través de un sensor de voltaje. Los alumnos del ambiente ACE tuvieron la oportunidad de trabajar con un circuito que el Departamento de Física proporcionó y hacer uso de los sensores y las calculadoras. Los alumnos del ambiente CIITAA y del ambiente tradicional, utilizaron para el armado del circuito un simulador y un sensor de manera virtual. Los alumnos de los tres ambientes de aprendizaje trabajaron en equipos de tres integrantes.

El investigador tuvo una participación completa, puesto que se mezcló totalmente, siendo un participante más (Hernández et al., 2003). En este caso, el investigador asumió el papel del docente en la puesta en marcha de la actividad por lo que aunque jugará diferentes roles, por un lado tuvo un papel de orientador como docente dejando que el alumno construya su conocimiento, pero intervino como investigador participante y no pudo excluirse del todo en la investigación.

Para el análisis de los resultados se agruparon los datos arrojados por los instrumentos en tres categorías:

- Influencia de la tecnología en el dominio pseudo concreto
- Influencia de la tecnología en el dominio físico
- Influencia de la tecnología en el dominio matemático

Para el análisis de esta categoría, se han elegido una serie de indicadores que tienen fundamento teórico en las diversas competencias de modelación que proponen Rodríguez y Quiroz (2012, 2013):

Tabla 2.-
Indicadores y preguntas de la categoría 1

A.1. Categoría	A.2. Indicadores:	A.3. Preguntas
Influencia de la tecnología en el dominio pseudo concreto.	A.4. Competencia para identificar y estructurar situaciones problema	A.5. ¿La tecnología empleada apoyó la identificación de la situación problema? ¿De qué manera?
	A.7. Competencia para entender y analizar el problema real	A.6. A.8. ¿La tecnología empleada apoyó el entendimiento y análisis del problema real? ¿De qué manera?
	A.9. Competencia para adaptar el modelo a nuevas situaciones	A.10. ¿La tecnología empleada apoyó la adaptación del modelo a nuevas situaciones? ¿de qué manera?

Tabla 3.-
Indicadores y preguntas de la categoría 2

A.11. Categoría	A.12. Indicadores:	A.13. Preguntas
Influencia de la tecnología en el dominio físico.	A.14. Competencia para interpretar el modelo en términos del dominio en el cual se modela	A.15. ¿La tecnología empleada apoyó la interpretación del modelo en términos físicos? ¿De qué manera?
	A.16. Competencia para interpretar el resultado en la situación real	A.17. ¿La tecnología empleada apoyó la interpretación del resultado en términos físicos? ¿De qué manera?
	A.18. Competencia para comunicar los resultados del modelo	A.19. ¿La tecnología empleada apoyó la comunicación de resultados del modelo físico? ¿de qué manera?

Tabla 4.-
Indicadores y preguntas de la categoría 3

A.20. Categoría	A.21. Indicadores:	A.22. Preguntas
Influencia de la tecnología en el dominio matemático.	A.23. Competencia para crear un modelo matemático a partir de términos reales	A.24. ¿La tecnología empleada apoyó la creación del modelo matemático? ¿De qué manera?
	A.25. Competencia para trabajar con el modelo matemático	A.26. ¿La tecnología empleada apoyó el trabajo con el modelo matemático? ¿De qué manera?
	A.27. Competencia para reflexionar y criticar el modelo matemático	A.28. ¿La tecnología empleada apoyó la reflexión y la crítica al modelo matemático? ¿de qué manera?

Se utilizó la observación como técnica de recolección de datos. Los instrumentos que fueron analizados consistieron en una guía de observación, actividades de análisis de gráficas y

actividad de resolución analítica del problema. Las observaciones fueron hechas por 2 personas, y se apoyó mediante la grabación en video de las sesiones. Para la elección de los instrumentos se realizó un proceso donde se relacionaron las categorías e indicadores definidos con las fuentes de donde se pretendía obtener la información en una tabla de triple entrada que propone Ramírez (2007). Así, se pudieron reconocer la manera más adecuada de conocer los datos para un posterior análisis. Los instrumentos que se utilizarán serán los siguientes:

- a. Guía de observación
- b. Actividad análisis de gráficas
- c. Actividad resolución analítica

Los datos obtenidos por los distintos instrumentos antes mencionados fueron capturados y sistematizados por el docente en los tiempos establecidos anteriormente para su posterior análisis. Se utilizaron para dicha captura un procesador de textos donde se transcribieron los resultados obtenidos que previamente fueron recolectados a través de los instrumentos de recolección de información con el apoyo de los recursos de video y audio para un mejor análisis y que permitan su presentación gráfica para sustento del presente estudio. Además los datos que se registraron en los instrumentos elaborados fueron transcritos o escaneados formando parte de los apéndices de la investigación.

Para el logro de validez y confiabilidad en la investigación presente se hizo una triangulación de datos que de acuerdo con Ramírez (2007) es una estrategia de combinación de técnicas para verificar la validez de los datos. El tipo de triangulación que esta investigación realizó fue metodológica, puesto que se recolectó información de diferentes formas por medio de diversos instrumentos para minimizar las debilidades y sesgos inherentes a los instrumentos. Esta

triangulación apoyada con el marco teórico ayudó a validar el resultado sobre las competencias de modelación que se desarrollan en los alumnos que se apoyan en tecnología.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos luego de la triangulación de datos se muestran a continuación agrupándolos en las categorías establecidas anteriormente.

1. Categoría 1. Influencia de la tecnología en el dominio pseudo-concreto

Para el análisis de la presente categoría se presentan los resultados agrupados en los indicadores correspondientes.

a) Competencia para interpretar el modelo en términos del dominio en el cual se modela

La modelación matemática de acuerdo a Henning & Keune (2007) apoya a que los alumnos conozcan el dominio en el cual se elaborará el modelo matemático y comprendan la relación entre este y la situación real que se plantea. En el caso de Circuitos eléctricos RC, éste no es un contexto conocido por muchos alumnos en su cotidiano, lo que dificultaba el establecimiento de relaciones para su correcta comprensión. La guía de observación mostró que el armado de un circuito eléctrico permitió que los alumnos conocieran y analizaran las diversas partes que lo conformaban y lo relacionaran con el modelo que posteriormente plantearían.

En el ambiente ACE, donde se pudo armar físicamente el Circuito Eléctrico RC, los alumnos mostraron más interacciones entre ellos en las que se apoyaban con el equipo para la comprensión del funcionamiento de cada parte de dicho circuito. La interacción a su vez fue propiciada en el ambiente CIITAA y tradicional donde se utilizó el simulador, aunque es de resaltarse que el ambiente CIITAA permitió una mayor colaboración por la posibilidad de

movilidad entre los alumnos que no tenían problemáticas para ver la pantalla de la computadora que utilizaban como en el caso del salón tradicional.

b) Competencia para interpretar el resultado en la situación real

Otra parte importante del ciclo de modelación se presenta cuando los alumnos deben comprender lo que los modelos matemáticos significan en términos de la situación real, es decir, el paso del dominio matemático al dominio pseudo-concreto. El análisis de los instrumentos dejan ver que los alumnos contestaban preguntas tales como ¿Cuál es la carga del capacitor en el tiempo 2 segundos?. Los equipos observados dieron respuestas que no se limitaban a expresar funciones o constantes en términos matemáticos, sino que expresaban una comprensión de lo que la respuesta significaba para la problemática planteada.

Se considera que de nuevo el trabajo con el armado de un circuito eléctrico tanto de manera física como en simulación fueron de apoyo para la comprensión e interpretación de los resultados matemáticos a los pseudo concreto, sin embargo, específicamente en el transcurso de este tránsito no se utilizó algún tipo de tecnología para ello.

c) Competencia para comunicar los resultados del modelo

El uso de sensores tanto físicos como simulados para la medición del voltaje en el capacitor permitió a los alumnos analizar mediante gráficas la carga y descarga del capacitor.

Los sensores fueron de apoyo para la promoción de diálogos y confrontación de puntos de vista respecto a lo que pasaba en el circuito eléctrico y en cada parte de él. La guía de observación refleja que los alumnos del salón ACE mantuvieron un diálogo prolongado donde en equipo establecían sus posturas respecto a lo que la gráfica señalaba. Así mismo, las gráficas que arrojaron los sensores utilizando simulación también fungieron el mismo papel permitiendo

incluso que los alumnos experimentaran con diversas cargas y magnitudes que propició la comunicación de resultados entre los alumnos.

2. Categoría 2. Influencia de la tecnología en el dominio físico

El uso de una situación problema desde los Circuitos Eléctricos RC dio al problema un contexto físico en el cual los alumnos podían relacionar los aprendizajes matemáticos con la matemática fuera de la escuela. El tránsito entre el dominio físico es un paso clave para el éxito en la implementación de la modelación matemática. Los indicadores de esta categoría mostraron los siguientes resultados:

a) Competencia para interpretar el modelo en términos del dominio en el cual se modela

Esta competencia fue reflejada en los diversos instrumentos para la recolección de datos por parte de los alumnos. La guía de observación muestra que los diálogos entre los alumnos dejaban ver términos para indicar variables matemáticas que estaban relacionados con la física. Por ejemplo, el uso de la corriente como la derivada de la carga, expresándolo en primeras derivadas de las variables en juego. Las actividades también mostraban diversos esquemas para representar un circuito eléctrico y las partes importantes para la creación del modelo matemático a partir de ellas. El simulador PhET y el armado físico del circuito eléctrico RC permitían a los alumnos diseñar la manera en que se comportaba la corriente y la carga en el circuito eléctrico de manera experimental.

b) Competencia para interpretar el resultado en la situación real

El dominio físico que se utilizó, también llevó a los alumnos a la reflexión respecto a los lugares donde los circuitos eléctricos RC tenían funcionamiento y la manera en que funcionaban. De nuevo se cree que la experiencia completa llevó a los alumnos a la comprensión de dichos

datos, sin embargo no se utilizó una tecnología específica para dar dicho salto respecto a la transición mencionada.

c) Competencia para comunicar los resultados del modelo

Los elementos de discusión en los equipos para el establecimiento de un modelo adecuado, estaban siempre conformados por términos físicos, que en ocasiones, como demuestran los instrumentos utilizados, eran usados sin distinción, reflejándose una transición constante entre el dominio matemático y el físico por ejemplo cuando un alumno expresa: “Debemos sacar el tiempo en que se tarda el capacitor en cargarse, a ver ¿que va a pasar cuando t tienda a infinito”

Es posible percibir que el alumno relacionaba el dominio físico con el matemático de una manera muy clara para él y su equipo. El tener la oportunidad de repetir el experimento en múltiples ocasiones puesto que tenían el material o el simulador, optimizaba la reflexión de lo sucedido en el circuito en el interior de los equipos. Se percibía que los alumnos que utilizaban el simulador generaban mas situaciones variantes del circuito al cambiar de parámetros los elementos de éste rápidamente, incluso equivocándose y quemando el circuito del simulador.

3. Categoría 3. Influencia de la tecnología en el dominio matemático

Es importante que se haga una reflexión respecto a la influencia de la tecnología en el dominio matemático, puesto que después de todo es quien rige el tipo de problemas y de contextos seleccionados. En este caso específico se buscaba el aprendizaje de las ED lineales primer orden.

a) Competencia para crear un modelo matemático a partir de términos reales

El planteamiento de la ecuación diferencial que modelaba la carga y la descarga del capacitor, es decir la Segunda ley de Kirchoff, fue propuesta en plenaria por todos los miembros

del grupo. Para esta interacción en el Ambiente ACE fueron de gran ayuda los diversos proyectores que se encuentran alrededor del salón puesto que los alumnos podían ir armando la ecuación desde sus mesas de trabajo con sus compañeros de equipo. El salón CIITAA tuvo la misma oportunidad debido también a los diversos proyectores y la facilidad para mover las sillas para el trabajo en equipo o grupal. El salón tradicional dedicó por su parte un mayor tiempo para el establecimiento de la ecuación diferencial, sin embargo al final se pudo lograr.

b) Competencia para trabajar con el modelo matemático

La actividad número dos respecto a la solución analítica de la ecuación diferencial fue apoyada por la interpretación de las gráficas que se generaron en el experimento hecho por los miembros del equipo. Los resultados que los alumnos tenían eran contrastados por los resultados que el sensor de la calculadora o el sensor virtual en el simulador establecían. Esto hacía que se generaran discusiones respecto a errores que los alumnos identificaban fácilmente al conocer la respuesta dada por la tecnología empleada.

c) Competencia para reflexionar y criticar el modelo matemático

En la última actividad se les pedía a los alumnos el desafío del armado de un circuito RC con entrada variable (corriente alterna). Para los grupos que trabajaron con el simulador, fue intuitivo el que iniciaran a buscar elementos en el simulador que les permitiera realizar tales modificaciones y con ello generar gráficas que guiaran la resolución analítica posterior. En el ambiente ACE, no fue posible el armado físico de circuitos con estas características por lo que se recurrió también al uso del simulador PhET. Los alumnos, reflexionaron y criticaron su modelo, pero sobre todo tuvieron de nuevo a oportunidad de ligar los resultados del simulador con su procedimiento matemático, lo cual los guiaba por la respuesta correcta.

Conclusiones

Se presentan a continuación las principales conclusiones a las que se llega en el presente estudio:

- El diseño de secuencias didácticas que utilicen la modelación matemática para el aprendizaje de ecuaciones diferenciales ha mostrado que los alumnos logran no solo el aprendizaje de métodos analíticos para la resolución de este tipo de ecuaciones, sino que logran una mayor comprensión respecto al vínculo entre los diversos contextos donde son aplicadas estas expresiones.

- El contexto de circuitos eléctricos propició un espacio interesante para los futuros ingenieros para el aprendizaje de la ED lineal debido a la cercanía con diversas asignaturas que cursan los estudiantes de estas profesiones.

- El uso de un circuito eléctrico para su armado tanto de manera física como con apoyo en un simulador, generó a los alumnos una mayor motivación en el propósito de la clase. La manipulación de las diversas partes del circuito eléctrico propició el desarrollo de competencias para la interpretación de las situaciones en términos matemáticos, así como la comunicación entre los resultados matemáticos a problemas reales. A su vez, se pudo colaborar en el desarrollo de la competencia para la comunicación de los resultados, propiciando discusiones entre los miembros del equipo.

- El uso de sensores físicos (con calculadoras) y sensores virtuales (en simulador) permitió el desarrollo de competencias para la creación de modelos matemáticos, así como para el trabajo con ellos y su reflexión y crítica hacia los mismos. Las gráficas generadas tenían la función de predecir el resultado matemático que se obtendría lo que daba una guía a los alumnos sobre cual debía ser la respuesta analítica, relacionándola siempre con lo visto en el experimento.

- Se destaca la ventaja del uso de circuitos eléctricos de manera física para la visualización del fenómeno de manera real lo que promueve el interés de los alumnos a la realización de las actividades propuestas.

- Se destaca también las ventajas del uso de simuladores, mostrando una mayor diversidad para la manipulación de parámetros respecto al voltaje, inductancia, capacitancia y resistencia. A su vez, su fácil y libre acceso la hace adecuada para su implementación en diversos ambientes de aprendizaje aun que no se disponga de mucha tecnología. Por último se destaca el que el uso de simuladores evita posibles accidentes o posibles daños a los materiales de laboratorio como lo son las resistencias o los cables conductores. A su vez se puede estar alerta del control de mas variables a diferencia de lo que ocurre con un sistema físico.

- Se destaca el uso de ambientes colaborativos donde se pueda dar lugar a discusiones como parte importante del proceso de modelación matemática. La infraestructura y mobiliario de los salones como el ACE y el CIITAA permitieron una facilitación a las interacciones entre los alumnos de los equipos observados.

La presente investigación está enmarcada en la un proyecto global para el análisis de la modelación y la implementación de tecnología en un curso de ecuaciones diferenciales. Esta línea de investigación se dirige a la búsqueda de elementos que indiquen el desarrollo de las competencias de modelación matemática tanto en ésta como en otras situaciones didácticas diseñadas con diversos contextos y contenidos matemáticos así como con el apoyo de diversas tecnologías de apoyo.

REFERENCIAS

Accreditation Board for Engineering and Technology [ABET]. (2012). Student outcomes.

Criteria for Accrediting Engineering Technology Programs. Retrieved from

<http://www.abet.org/tac-current-criteria/>

Beichner, R., Saul, J., Abbott, D., Morse, J., Deardorff, D., Allain, R., Bonham, S., Dancy, M., &

Risley, J. (2007). The Student-Centered Activities for Large Enrollment Undergraduate

Programs (SCALE-UP) project, a peer reviewed chapter of Research-Based Reform of

University Physics, (Redish, E., and Cooney, P., eds.), College Park, MD: Am Assoc of

Physics Teachers.

Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (2007).

Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina, Informe Final

Proyecto Tuning América Latina 2004-2007. Madrid, España: Universidad de Deusto.

Ferreira, A.F. (2009). Las innovaciones tecnológicas y su impacto en la educación. El Cid

Editores.

Henning, H., & Keune, M. (2007). Levels of modelling competencies. Modelling and

Applications in Mathematics Education, The 14th ICMI Study, 10(33), 225–232.

doi:10.1007/978038729822123

Hernández, S., Fernández, C., & Baptista, L. (2003). Metodología de la Investigación. México, D.F.: McGraw-Hill.

Maaß, K. (2006). What are modelling competencies ? ZDM, 38(2), 113–142.

Organization for Economic Cooperation and Development [OCDE]. (2003). Informe PISA 2003. (OCDE, Ed.). Learning (1st ed., p. 480). OCDE Publishing.

Quiroz, S., Rendón, D. y Rodríguez, R. (2011). Las competencias de modelación matemática con apoyo en Webquest. Memorias de la XIV Escuela de Invierno de Matemática Educativa (p. 515).

Ramírez, S. (2007). La apropiación de innovación para la enseñanza de las matemáticas por maestros de educación primaria, Revista Mexicana de Investigación Educativa, 12, (033) Recuperado Febrero, 12, 2010 de redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14003313.pdf

Rodríguez, R. (2007). Les équations différentielles comme outil de modélisation mathématique en Classe de Physique et de Mathématiques au lycée : une étude de manuels et de processus de modélisation d ' élèves en Terminale S. Tesis de doctorado no publicada, Universidad Joseph Fourier Grenoble I, Francia.

Rodríguez, R. (2010). El desarrollo de competencias de modelación en clase de matemáticas: un enfoque teórico. Memorias de la XXIII Reunión Latinoamericana de Matemática Educativa (RELME XXIII). CLAME: Guatemala, Guatemala.

Rodríguez, R. (2010). Aprendizaje y enseñanza de la modelación: el caso de las ecuaciones diferenciales. Revista Latinoamericana de Matemática Educativa, 13(4-1), 191–210.

Rodríguez, R., & Quiroz, S. (2012). Competencias de modelación y uso de tecnología en Ecuaciones Diferenciales. Memorias del VI Congreso de Investigación, Innovación y Gestión Educativas. Monterrey: Tecnológico de Monterrey.

Rodríguez, R., & Quiroz, S. (2013, en prensa). Modelación y tecnología en ecuaciones diferenciales. Memorias del VI Seminario Nacional de Tecnología Computacional en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Matemáticas. Monterrey: Asociación Nacional de Investigadores en el uso de la tecnología en educación matemática.

Tecnológico de Monterrey. (2005). Visión Misión 2015. Documentos del Sistema Tecnológico de Monterrey. Recuperado de <http://www.itesm.mx/2015/recursos/2015-Vision-Mision.pdf>

Zavala, G., Alarcón, H., Domínguez, A. y Rodríguez, R. (2010). Sala ACE: Aprendizaje al servicio de la Educación. Revista Ciencia Conocimiento Tecnología. Pp. 36-40. Gobierno de Nuevo León.

Zavala, G., Domínguez, A. y Rodríguez, R. (2013, en prensa). ACE: Innovative Educational Model to Teach Physics and Mathematics for Engineering Students. American Society of Engineering Education Annual Conference Proceedings.

INTEGRACIÓN DE LA EXPERIMENTACIÓN Y DOS ESTRATEGIAS PARA ENSEÑAR EL CONCEPTO DE ÓSMOSIS EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

López, D.¹, Pulido L.², Guerra M.³, Martínez, F.⁴

1UANL, Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano, “Monterrey”, México 2,3 Centro de Investigación y Estudios Avanzados (Cinvestav), “Monterrey”, México 4Liceo Elvira Sánchez de Garcés. Comuna de Mostazal, Chile

dulce122@hotmail.com, lgpulido@cinvestav.mx, tguerra@cinvestav.mx, frantinez86@gmail.com

Trabajo preparado para su presentación en el

Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL

Eje Temático: Innovación en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias

a. Desarrollo de capacidades didácticas para la innovación en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias.

RESUMEN

En este trabajo se propone la integración de un experimento concreto y el uso de dos estrategias para la enseñanza del concepto de ósmosis: modelo Predicción-Observación-Explicación (POE) y la guía Enfocar-Actuar-Reflexionar (EAR). Con la ayuda de estas dos herramientas y de materiales sencillos de fácil adquisición se pretende que los estudiantes se apropien del concepto.

Palabras clave: Ósmosis, enseñanza, experimentación, modelo predicción-observación-explicación (POE), analogías.

INTRODUCCIÓN

El concepto de ósmosis es considerado como un prerequisite indispensable en la enseñanza y el aprendizaje de la Biología. Comprender el “movimiento” del agua dentro y fuera de la célula es necesario para entender el funcionamiento de los sistemas biológicos.

La ósmosis se define como la difusión del agua a través de membranas selectivamente permeables desde zonas de gran concentración de agua hasta zonas de menor concentración (Audesirk, 2008). A nivel celular este proceso se lleva a cabo gracias a la presencia de poros llamados acuaporinas (Agree, 1993). En diversos procesos biológicos, el fenómeno de la ósmosis a través de las membranas plasmáticas es determinante, como por ejemplo en la reabsorción del agua en los riñones, la absorción del agua ingerida en el intestino y la absorción del agua por las raíces de las plantas (Audesirk, 2008).

A pesar de su importancia, en la literatura se ha reportado la existencia de dificultades en la enseñanza-aprendizaje de este concepto. Es por ello que el objetivo de este trabajo es contribuir a la enseñanza-aprendizaje del concepto de ósmosis tomando como base los resultados de la investigación en la didáctica de las ciencias.

Para diseñar esta nueva propuesta de enseñanza se consideraron los siguientes cuatro aspectos:

- Las ideas previas que presentan los estudiantes respecto a la comprensión del concepto de ósmosis
- Revisión de la literatura sobre propuestas didácticas para la enseñanza del concepto de ósmosis
- Modelo Predicción-Observación-Explicación (POE) como herramienta para la enseñanza experimental
- Guía Enfocar-Actuar-Reflexionar (EAR) en la enseñanza eficaz de analogías

Con base en los puntos anteriores, elaboramos una propuesta de enseñanza destinada a superar algunas dificultades de aprendizaje relacionadas con el concepto de ósmosis.

Concretamente con este trabajo pretendemos contestar la siguiente pregunta: ¿Cómo pueden incorporarse las aportaciones de la investigación educativa en el diseño de una

intervención didáctica que tenga en cuenta los aspectos indicados para mejorar el aprendizaje del concepto de ósmosis en estudiantes de nivel medio superior y/o superior?

Para contestar esta cuestión iniciaremos la revisión de cada uno de los aspectos anteriormente mencionados en el siguiente apartado.

MARCO TEÓRICO

1. Ideas previas sobre el concepto de ósmosis

A pesar del esfuerzo de investigadores y del profesorado por lograr que los estudiantes comprendan el concepto de ósmosis, se ha observado que en las aulas aún prevalecen ideas equivocadas de este concepto. Por su parte Christianson (1999) encontró las siguientes dificultades:

- Ausencia de destrezas de razonamiento para entender la difusión y en especial la ósmosis
- Falta de comprensión de otros conceptos que subsumen su dominio: solución, soluto, disolvente, membrana, permeabilidad, movimiento molecular, movimiento neto y dirección del movimiento
- Confusión entre términos coloquiales y de uso científico: presión, concentración y cantidad

Otros obstáculos que pueden interferir en la comprensión del concepto de ósmosis por los estudiantes se da cuando el profesorado no es preciso con la terminología utilizada, como omitir el uso de palabras científicas, lo que ocasiona incongruencia entre los libros de texto de ciencias y lo que se enseña en el aula (Simpson y Arnold, 1971).

El profesorado suele pensar que el concepto de ósmosis será comprendido fácilmente, pues el movimiento de agua a través de una membrana en la célula pareciera ser sencillo y hasta obvio, pero el problema empieza cuando la concentración de sales del medio externo es diferente

a la de la célula. Odom (1995) ha encontrado que el medio isotónico (igual concentración de sales dentro y fuera de la célula) es uno de los más complicados de entender por los estudiantes.

Para el profesorado es básico conocer las ideas con las que nuestros estudiantes llegan al aula, pues nos permitirá diseñar y/o elegir las mejores estrategias para enseñar algún tema y/o concepto en particular. Aunque si en verdad nuestro objetivo es que los estudiantes se apropien de un aprendizaje significativo en ciencias, será necesario enseñarles a “moverse” entre los niveles de representación que señala Johnstone (2010): macroscópico, microscópico y simbólico.

2. Propuestas didácticas para la enseñanza del concepto de ósmosis

El concepto de ósmosis es un tema que ha sido estudiado por diversos autores a lo largo del tiempo, algunas de estas investigaciones se han enfocado en medir el nivel de aprendizaje del concepto y las dificultades de los alumnos para aprender el tema (Rundgren et al., 2010; Odom y Barrow, 1995; Simpson y Arnold, 1971). Otros investigadores se han dado a la tarea de examinar técnicas de transferencia de aprendizaje tales como el uso de mapas conceptuales y ciclos de enseñanza-aprendizaje para este concepto a través de un modelo constructivista (Odom y Kelly 2001; Christianson, 1999).

En la literatura se han encontrado algunos experimentos relacionados con la enseñanza del concepto de ósmosis. En la Tabla 1 se muestran algunos de ellos. En estos cuatro ejemplos se describe la actividad experimental en donde el fenómeno puede ser observado macroscópicamente, pero no se expone una propuesta didáctica completa y detallada. Nosotros consideramos que ningún experimento realizado en el aula, por interesante e ingenioso que sea, puede por sí solo garantizar la comprensión de conceptos científicos. Lo más decisivo resultan ser las interacciones discursivas entre docentes y estudiantes mediante las cuales se elabora y reconstruye el significado de las ideas científicas en juego. El profesor de ciencias juega un papel

vital en la socialización de las ideas científicas como un intérprete o mediador entre el mundo de las ciencias y el mundo de lo cotidiano. El profesor ha de hacer las ideas científicas accesibles en el plano social del aula, apoyar a los estudiantes a darles sentido e internalizar tales ideas; y finalmente apoyar a los estudiantes en aplicar las ideas científicas, mientras que poco a poco les deja la responsabilidad de usarlas (Mortimer y Scott, 2003).

Desde esta perspectiva y para el caso que nos ocupa, resulta vital guiar propositivamente a los estudiantes para que se introduzcan al concepto de ósmosis, y orientarlos durante la realización del experimento con preguntas o comentarios que les permitan utilizar las nuevas ideas en la anticipación de lo que va a ocurrir, en la interpretación de lo observado y en la explicación del fenómeno de ósmosis. Es por ello que proponemos el uso del modelo POE para conducir la actividad experimental sugerida.

3. Modelo Predicción-Observación-Explicación (POE) como herramienta para la enseñanza experimental

Como una alternativa para la enseñanza del concepto de ósmosis, se propone el uso combinado del modelo POE y una analogía.

El modelo POE, como sus siglas lo sintetizan está compuesto por tres acciones concretas: Predecir, Observar y Explicar. Esta propuesta fue desarrollada por dos investigadores australianos, White y Gunstone (1992) quienes idearon una técnica para conocer o sacar a la luz las ideas individuales que tienen los estudiantes sobre algún fenómeno científico. Estas ideas son consideradas como el punto de partida para el futuro aprendizaje como lo señala la teoría constructivista. Es por ello que es importante conocer las ideas previas de los estudiantes en primera instancia, lo que en el modelo POE se conoce como predicción. El siguiente paso es la Observación, en donde se realiza la actividad experimental y se solicita a los estudiantes que

observen con detenimiento el fenómeno y escriban o dibujen lo observado. La última etapa del modelo que corresponde a la Explicación consiste en que el(la) estudiante explique con sus propias palabras lo sucedido. Y lo más importante será que comparará sus observaciones con sus predicciones. De acuerdo con Chamizo (1997:141): "... La calificación debe dirigirse a la calidad y cantidad de conocimiento empleado en la predicción y en la justificación, así como en la calidad de razonamiento empleado en el tercer punto, el de la reconciliación. Una reconciliación bien razonada demuestra entendimiento, el cual puede ser más importante que la correcta, pero no bien comprendida predicción".

En general se han reportado buenos resultados con el uso de este modelo, principalmente cuando los resultados experimentales que se obtienen son completamente diferentes a lo que se espera, lo que ayuda a generar un choque cognitivo en los estudiantes, que sin lugar a dudas favorece el aprendizaje (oportunidad para aprender). White y Gunstone (1992) sugieren que no se abuse del modelo porque de alguna manera se condiciona a los estudiantes a que lo observado será siempre diferente a lo predicho.

El modelo POE obliga a los estudiantes a pensar qué es lo que se está observando o haciendo, no se limita al hecho de ver y manipular los materiales en un experimento científico, así es que el (la) estudiante debe interpretar los hechos observados a partir de los modelos y relacionar los resultados obtenidos con sus predicciones (Corominas, 2011). Concannon (2008) señala que para el profesorado es básico conocer las ideas previas con las que sus estudiantes llegan al aula y de esta manera, poder diseñar una clase más efectiva al integrar las ideas de los alumnos. Los sucesos que sorprenden crean las condiciones favorables en donde los estudiantes se preparan para empezar a reexaminar sus teorías personales. El uso del modelo POE propicia la discusión grupal y los estudiantes se sienten motivados a explorar el concepto e incluso puede

generar interés por investigar el tema de estudio (Palmer, 1995; White y Gunstone, 1992). A manera de resumen, se describen los pasos a seguir para el uso eficaz del modelo POE:

Fase 1: Predicción

- Pedir a los estudiantes que individualmente escriban, dibujen o verbalicen su predicción sobre lo que pasará.
- Preguntar lo que piensan que verán y por qué lo piensan

Fase 2: Observación

- Realizar la demostración/actividad experimental
- Dar tiempo suficiente para hacer la observación
- Pedir a los estudiantes que escriban lo que observan

Fase 3: Explicación

- Pedir a los estudiantes que añadan a su explicación algún detalle extra que les haya faltado
- Ya que los estudiantes han terminado de escribir/dibujar/verbalizar sus explicaciones, discutir las ideas juntos o en equipo

4. Guía Enfocar-Actuar-Reflexionar (EAR) en la enseñanza eficaz de analogías

El uso de analogías en la vida cotidiana y en la enseñanza de las ciencias es más común de lo que parece. Las analogías nos ayudan a comprender los conceptos difíciles y abstractos al hacerlos familiares cuando son comparados con objetos de la vida diaria o experiencias conocidas. Algunas personas creen que el uso de analogías es una forma “menos científica” de explicar los fenómenos naturales. Sin embargo, algunos conceptos científicos no podrían explicarse sin su uso. De hecho algunos científicos las han utilizado para explicar sus modelos: Watson y Crick con su modelo de la doble hélice del ADN, Michaelis-Menten y su modelo de la llave-cerradura para explicar la especificidad de una enzima a su sustrato, idea que también se

aplica a la interacción entre un antígeno y su anticuerpo; y por supuesto la serpiente mordiendo su cola para explicar la estructura aromática del benceno por Kekulé.

Las personas familiarizadas con tales ideas científicas suelen comprender la naturaleza de las comparaciones que se establecen mediante tales analogías. El problema surge cuando los profesores usamos una analogía de manera superficial y damos por hecho que los estudiantes “deben” entender lo mismo que nosotros, en este momento la analogía ya no cumple su función, y contrariamente puede favorecer la construcción de ideas erróneas sobre los conceptos científicos estudiados. Es por ello que las analogías son consideradas como una espada de doble filo (Harrison, 2008 y Guerra-Ramos, 2011).

En este trabajo se propone el uso del modelo POE para conducir la explicación del fenómeno de la ósmosis al utilizar una uva pasa como modelo análogo de célula.

Para hacer uso efectivo de la analogía se utilizará la guía EAR la cual fue diseñada para mejorar la presentación e interpretación de las analogías por parte del profesorado (Venville, 2008). El acrónimo significa:

- Enfocar: asegurar que los estudiantes conocen cómo y por qué el profesor quiere usar la analogía
- Actuar: asegurar que los estudiantes entienden el objeto cotidiano o la experiencia a utilizar y que se entiende cuál, en qué se parece el análogo al concepto científico; así como en qué es diferente
- Reflexionar: reflexionar sobre la utilidad de la analogía, el docente debe preguntarse si es necesario revisar la explicación, y si hay otras formas para usar la analogía cuando explique este concepto nuevamente

Las analogías ayudan a los estudiantes a aprender y recordar las ideas científicas. También son poderosas herramientas en la ciencia, las matemáticas y las ciencias sociales, pueden ser usadas como herramientas didácticas porque son interesantes y ayudan a la construcción del conocimiento cuando se les usa de manera racional y planeada (Harrison, 2008).

MÉTODO Y RESULTADOS

Diseño de la estrategia didáctica

Experimento propuesto

El experimento que se propone consiste en seguir las tres fases del método POE y los tres momentos de la guía EAR para enseñar el concepto de ósmosis. Se utilizan materiales económicos y de fácil adquisición. A continuación se describen los pasos de la actividad experimental propuesta.

Modelo POE

1. Se presenta a los alumnos una probeta de 50 mL conteniendo 30 mL de agua destilada y dentro de ella se coloca una uva pasa. Se pide a los alumnos que predigan qué es lo que va a ocurrir. Se formulan las siguientes preguntas: ¿Qué crees que le ocurra a la uva pasa cuando esté dentro del agua? ¿Qué pasará con el agua? ¿Se observará igual una uva pasa seca que una remojada en el agua de la probeta?
2. Se contestan las preguntas anteriores y se completan los incisos (a) y (b) de la plantilla del apéndice A. En esta sección se motiva a los alumnos a no temer equivocarse, es importante que expresen su predicción tal como la piensan.

3. Después se muestra a los alumnos una probeta conteniendo una uva pasa que fue colocada un día anterior (24 h) en condiciones similares a las descritas en el punto 1. Posteriormente se solicita a los alumnos que dibujen o describan que observan en la uva pasa que ha sido hidratada, ¿Qué sucedió con el agua? Toda esta información se escribe en el punto 2 de la plantilla del apéndice A.

4. Por último se comparan las observaciones con las predicciones. ¿Fueron acertadas las predicciones? ¿Se pueden sostener las razones de las predicciones? Se motiva a los alumnos a explicar que ocurrió y por qué.

La realización del experimento descrito así como el uso del POE y el EAR ejemplifican una manera de utilizarlos de manera integrada. Los fines didácticos pueden ser diversos, dependiendo del momento en que se realice la actividad experimental, puede ser útil para:

- Explorar las ideas iniciales de los alumnos relacionadas con la ósmosis
- Introducir el concepto de ósmosis
- Sintetizar el concepto de ósmosis
- Aplicar el concepto de manera posterior a su introducción y socialización

CONCLUSIONES

Utilizar el modelo POE y la guía EAR para explicar el concepto de ósmosis parecen ser un par de herramientas útiles para el profesorado que enseña este fenómeno. La versión que presentamos aquí, es la más afinada con la que se cuenta hasta el momento.

Este experimento se probará próximamente con estudiantes chilenos de primer año medio (14-15 años) por la cuarta autora (profesora de Biología de Enseñanza

Media); y a partir de la experiencia, se harán los ajustes pertinentes a la misma. Posteriormente tenemos contemplado invitar a otros profesores a trabajar con la experiencia para que la valoren y nos retroalimenten. Esperamos contar con algunos resultados empíricos para discutirlos próximamente en el Congreso.

REFERENCIAS

- Agree, P., Preston, G. M., Smith, B. L., Jung, J. P., Raina, S., Moon, C., Guggino, W. B. y Nielsen, S. (1993). Aquaporin CHIP: the archetypal molecular water channel. *American Journal of Physiology-Renal Physiology*, 265, 463-476.
- Álvarez, F. M. A. (2009). Presentación de guía y protocolo para un experimento de aprendizaje en la fisiología de la osmosis. *Revista Habana Ciencia Médica*, 8 (2), 1-9.
- Audesirk, T., Audesirk, G. y Byers, B. E. (2008). *Biología: la vida en la tierra*. México: Pearson Educación de México.
- Chamizo, J. A. (1997). Evaluación de los aprendizajes. Tercera parte: POE, autoevaluación, evaluación en grupo y diagramas de Venn. *Educación Química*, 8 (3), 141-145.
- Christianson, R. G. (1999). Comparison of student learning about diffusion and osmosis in constructivist and traditional classroom. *International Journal of Science Education*, 21 (6), 687-698.

Concannon, J. P. y Brown, P. L. (2008). Transforming osmosis: labs to address standards for inquiry. *Science activities: classroom projects and curriculum ideas*, 45 (3), 68-74.

Corominas, J. (2009). Patatas y huevos osmóticos. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 7 (1), 151-157.

Corominas, J. (2011). Experimentos e investigaciones en química. En Caamaño, A. et al. (Coord.). *Física y química: investigación, innovación y buenas prácticas*, Vol. III (pp. 85-104). España: Grao.

Guerra-Ramos, M. T. (2011). Analogies as tools for meaning making in elementary science education. How do they work in classroom settings? *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 7 (1), 5-7.

Harrison, A. G. (2008). Teaching with analogies: friends or foes? En A. Harrison y R. Coll (Eds.). *Using analogies in middle and secondary science classrooms* (pp. 6-21). USA: Corwin Press.

Johnstone, A. H. (2010). You can't get there from here. *Journal of Chemical Education*, 87, 22-29.

Morse, J. G. y Vitz, E. (1999). A simple demonstration model of osmosis. *Journal of Chemical Education*, 76 (1), 64-65.

Mortimer, E. F. y Scott, P. H. (2003). Meaning making in secondary science classrooms.

Maindenhead (UK): Open University Press.

Odom, A. L. (1995). Secondary and college biology students' misconceptions about diffusion and osmosis. *American Biology Teacher*, 57 (7), 409-415.

Odom, A. L. y Barrow, L. H. (1995). Development and application of a two-tier diagnostic test measuring college biology students' understanding of diffusion and osmosis after a course of instruction. *Journal of Research in Science Teaching*, 32, 45-61.

Odom, A. L. y Kelly, P. V. (2001). Integrating concept mapping and the learning cycle to teach diffusion and osmosis concepts to high school biology students. *Science Education*, 85 (6), 615-635.

Palmer, D. (1995). The POE in the primary school: an evaluation. *Research in Science Education*, 25 (3), 323-332.

Rundgren, C., Rundgren S. C. y Schönborn K. (2010). Students' conceptions of water transport. *Journal of Biological Education*, (44), 129-135.

Simpson, M. y Arnold, B. (1971). Diagnostic Test and Criterion-Referenced Assessments: their contribution to the Resolution of Pupil Learning Difficulties. *Innovations in Education and Teaching International*, (20), 36-42.

Venville, G. J. (2008). The focus-action-reflection (FAR) guide-science teaching analogies. En A. Harrison y R. Coll (Eds.), *Using analogies in middle and secondary science classrooms* (pp. 22-31). USA: Corwin Press.

White, R. y Gunstone, R. (1992). *Probing understanding*. New York: RoutledgeFalmer.

Tendencias de investigación educativa es el resultado del trabajo multidisciplinario de profesores investigadores que han desarrollado una diversidad de líneas de investigación, entre las cuales se pueden destacar las siguientes: estrategia y procesos educativos, innovación educativa, política y gestión educativa, educación y cultura e innovación en la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia.

En esta compilación el eje es la investigación educativa que amalgama los quehaceres científicos de quienes buscan nuevas estrategias en la enseñanza. Este texto pretende ofrecer una mirada actual de la dinámica educativa en el norte de México.



LIBRO ELECTRÓNICO

ISBN 978-607-27-0506-7



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN®



Visión
2020
UANL

"Educación de clase mundial, un compromiso social"